

Jóvenes wichí en la educación superior de Salta

Interpelaciones escolares, étnicas y etarias

Autor:

Ossola, María Macarena

Tutor:

Hecht, Ana Carolina

2013

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología.

Posgrado

Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

Tesis de doctorado con mención en Antropología Social

Octubre de 2013

**Jóvenes wichí en la educación superior de Salta:
interpelaciones escolares, étnicas y etarias**

Tesista: Lic. María Macarena OSSOLA

Directora: Dra. Ana Carolina HECHT

Co- directora: Dra. Gabriela NOVARO

Consejero de estudios: Dr. Guillermo WILDE

Dedicatoria

Dedico esta tesis a los *Asus*, con la esperanza de que nunca dejen de ser *naches fwiches*.
Entre ellos, especialmente a *Ochinij*.

A la memoria de Sabilón Villagra, padre y formador wichí.

Agradecimientos

Quiero agradecer, principalmente, a las personas que dirigieron esta tesis de doctorado. En especial a Ana Carolina Hecht, por hacer de un proceso formativo un vínculo de apoyo, aprendizaje y reciprocidad. A Gabriela Novaro, por su presencia en momentos importantes y por sus lecturas críticas.

A quienes enriquecieron la investigación con sus aportes. Especialmente a Catalina Buliubasich (Universidad Nacional de Salta)*, por indicarme con el ejemplo los vínculos posibles entre producción de conocimientos y compromiso social. A Mariana Paladino (Universidad Federal Fluminense) por sus consejos, lecturas atentas y comentarios sugerentes. A Marta Sabariego Puig y Gemma Oorbitg (Universidad de Barcelona), por mostrarme “otras interculturalidades”.

A mis colegas y compañeros, con quienes compartí inseguridades, desafíos y alegrías en el proceso de formarnos como doctoras y doctores en los ámbitos de la Antropología y la Educación. A Daniel Yazlle, Carolina Diez, Ana Gretel Echazú, André Gil, Alma Ramírez, Cecilia Espinosa, Florencia González, Daniel Llanos, Lucrecia Greco, María Teresa Meléndez, Victoria Sabio Collado, Leticia García, Miriam Galván, Constanza Ruiz Danegger, Hugo Arce, Valeria Hanne y Oscar Ramos Mancilla. Porque juntos aprendimos a compartir ideas y experiencias.

A mi familia, por el apoyo y la contención. A Mónica, mi mamá, Luis Guillermo, mi papá, y a mis hermanos Florencia, Emilia y Fabrizio. A mis amigas de toda la vida: Pula, Pili, Gar, Flor, Cata, Anita S., Luchi y Viku. Por la amistad construida durante años y por el aguante de siempre.

Por último, quiero agradecer especialmente a los interlocutores de esta tesis. En primer lugar a las familias, los maestros auxiliares bilingües, los maestros de grado, la directora y la vice directora de la escuela primaria; al director y los profesores del colegio secundario de la comunidad de “Los Troncos”. Ellos jugaron un rol central para emprender la investigación y para orientar los fines de la misma a la contribución de la compleja tarea de vivir, con-vivir y educar en contextos interculturales.

En segundo lugar a María Celia Ilvento, Alejandra Bergagna, Karina Carrizo, Valeria Carrizo y Cristina Lera (Universidad Nacional de Salta), quienes me adentraron en una historia institucional profunda, en la que la búsqueda de la igualdad de oportunidades resulta una prioridad frente a la acumulación de conocimientos.

* Realicé la investigación que sustenta esta tesis con el financiamiento de una beca de posgrado tipo I del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Ocupé como lugar de trabajo el Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología (CEPIHA), en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. La redacción de la tesis fue posible gracias al soporte económico de una beca de posgrado tipo II del CONICET –dirigida por Catalina Buliubasich– y a una beca de doctorado sándwich financiada por el Proyecto Erasmus Mundus (Unión Europea).

Sin dudas, mi agradecimiento más profundo es para Osvaldo Villagra, César Sacarías, Ervis Díaz, Elio Fernández e Higinio Berruti. Porque sus historias condensan la complejidad de ser jóvenes indígenas en el actual contexto latinoamericano, y porque el acercarme a sus vidas transformó la mía para siempre.

ÍNDICE

<u>Introducción</u>	10
Voces en intersección: jóvenes indígenas y gestores universitarios	12
Fines y objetivos de la investigación	13
La categoría Joven Indígena Universitario (JIU)	14
Acerca de la organización y estructura de la tesis	16

<p>EJE I: <i>Una etnografía sobre educación superior y pueblos indígenas en el Noroeste argentino: antecedentes y desafíos teórico-metodológicos</i></p>

Capítulo 1

Antecedentes de estudios sobre pueblos indígenas y educación superior

1. Antropología(s), pueblos indígenas y universidades	19
1.1. Educación superior de pueblos indígenas en América Latina	19
1.1.1. Universidades y vínculos con la población indígena	22
1.1.2. Universidades convencionales e Iniciativas de Base Étnica (IBE)	23
1.1.3. Políticas de inclusión: estrategias y objetivos	25
1.2. Situación argentina en torno de la profesionalización de indígenas	28
1.2.1. Trayectorias escolares de los pueblos indígenas en Argentina	30
1.2.2. El lugar ambiguo de la educación indígena en la legislación argentina	31
1.2.3. El Sistema de Educación Superior Argentino y el reconocimiento de la diversidad cultural	34
1.3. Interculturalidad e implementación de Iniciativas de Base Étnica (IBE)	39
1.3.1. ¿Inclusión o continuidad de marcas de estigma?	41
1.3.2. Oferta académica para estudiantes indígenas	42
1.3.3. IBE y conformación subjetiva	42
1.3.4. Criterios para la selección de beneficiarios	43
1.3.5. Sentidos de la profesionalización indígena	45
1.4. Herramientas conceptuales	45
1.4.1. El paradigma y los discursos de la integración	46
1.4.2. La antropología y el estudio de la formulación de políticas públicas	48
1.4.3. La etnografía de la educación latinoamericana	51
1.5. Escolaridad, pueblos indígenas e interpelaciones	54

Capítulo 2

Entre la UNSa y Los Troncos: trazos de un recorrido etnográfico

2. Desafíos de una investigación bi-situada	56
2.1. Universidad y comunidad indígena: espacios de efectividad y de afectividad	57
2.2. Primer contexto etnográfico: La Universidad Nacional de Salta	62
2.2.1. La matriz provincial de alteridad: el gaucho, el colla y el indígena	64
2.2.2. ¿Una universidad anclada en un contexto de diversidad?	68
2.2.3. Perfil socio-económico de los estudiantes que acceden a la UNSa	71
2.2.4. Breve historia institucional	72
2.2.5. Ideologías político-pedagógicas, diferencia y desigualdad	79
2.3. Segundo contexto etnográfico: comunidad wichí Los Troncos	80
2.3.1. Los wichís	83
2.3.2. La lengua wichí	88
2.3.3. La escuela entre los wichís	90
2.3.4. Comunidad wichí Los Troncos	91
2.3.5. Escolaridad de los Jóvenes Universitarios Wichí (JUW)	96
2.4. Dos escenarios, múltiples interpelaciones.....	97

EJE II: *Interpelaciones étnicas. Políticas públicas para la inclusión de jóvenes indígenas a la UNSa*

Capítulo 3

La emergencia de la problemática indígena en la Universidad Nacional de Salta

3. “Mostrar”, “mirar”, “contabilizar”	99
3.1. Los Jóvenes Universitarios Wichí (JUW): la etapa del “mostrar”	101
3.1.1. El período de invisibilización y silencio institucional	101
3.1.2. El ingreso	103
3.1.3. El proyecto de inclusión del CUSICO	105
3.1.4. Los JUW como los “otros culturales radicales”	108
3.1.5. El “ingreso mediado”	114

3.2. Los Jóvenes Universitarios Kollas (JUK): ¿del “mostrar” al “mirar”?	117
3.2.1. Acerca de un ingreso “no planificado”	118
3.2.2. Tutorías, alfabetización cultural y los límites del acompañamiento	121
3.2.3. La elección de la carrera de Enfermería	128
3.2.4. Iniciativas focalizadas: ¿en la desigualdad económica o en la diversidad cultural?	131
3.3. “Contabilizar”: la obtención de información sobre la diversidad cultural	134
3.4. El despertar de sensibilidades	138

Capítulo 4

El Programa de Tutorías para Estudiantes de Pueblos Originarios (ProTEPO)

4. La adopción de una política pública asentada en Iniciativas de Base Étnica.....	141
4.1. La inserción del proyecto en una ideología de “pertinencia social”	142
4.2. La cuantificación de la variable étnica en la UNSa	146
4.2.1. Estudiantes indígenas pre-inscriptos	147
4.2.2. Distribución de estudiantes indígenas por Facultad	148
4.2.3. Distribución de estudiantes indígenas por género	149
4.3. Características generales del programa	151
4.3.1. Criterios utilizados para la selección de beneficiarios	153
4.3.2. Objetivos del proyecto y de la profesionalización indígena	155
4.4. La fase de implementación	163
4.4.1. El perfil de los tutores y los efectos de la aplicación	163
4.4.2. Prefigurando una “identidad supeditada”	167
4.4.3. Diferencia cultural y desigualdad socio-económica: bordes y solapamientos	174
4.4.4. Identidad indígena / identidad docente	177
4.4.5. Contraste de experiencias con otras universidades	180
4.5. Las voces de los JIU: construcciones propias del “ser estudiante indígena” en la UNSa	185
4.5.1. La emergencia del “tercer sector étnico”: estudiantes campesinos e indígenas ciudadanos	185
4.6. Sopesando la centralidad de las interpelaciones étnicas	193

EJE III: *Jóvenes Universitarios Wichí (JUW) en la universidad y en la comunidad: interpelaciones escolares y etarias*

Capítulo 5

“Explorar”, “instalarse”, “permanecer”. Experiencias universitarias de los JUW

5. Modos diversos de habitar la Universidad	197
5.1. Del “explorar” al “habitar”	198
5.1.1. Presencias otras, ¿lenguas otras?	199
5.1.2. Problematizaciones a partir de la diferencia cultural y lingüística	206
5.1.3. Más allá de los grupos étnicos: interpelaciones “otras” a la diferencia cultural	213
5.1.4. La decisión de “salirse” del proyecto	220
5.2. “Instalarse”	222
5.2.1. Encuentros y desencuentros con los conocimientos académicos	223
5.2.2. Los JUW y el ProTEPO	225
5.2.3. Vínculos con otros actores universitarios	229
5.3. “Permanecer” en la ciudad y en la Universidad: balances y desafíos	240

Capítulo 6

Los JUW como miembros de la comunidad indígena: tensiones etarias y cruces de expectativas

6. Pueblos indígenas y transmisión de conocimientos: reacomodaciones contemporáneas	243
6.1. Reconfiguración de los vínculos familiares	248
6.2. Redefiniciones en los espacios de poder y jerarquía	255
6.2.1. Interpelaciones de los ancianos	256
6.2.2. Interpelaciones de los caciques	259
6.3. JUW y los profesores del colegio secundario: el sector joven de Los Troncos	264
6.4. La escolaridad de nivel superior desde la perspectiva de los JUW	268
6.4.1. Los elementos “desgastados” y su rol como “defensores”	272
6.4.2. La dimensión política de la educación	277
6.5. El consejo indígena, ¿un diacrítico tradicional reformulado?	285
6.6. Interpelaciones, redefiniciones y continuidades	289

EJE IV: *Jóvenes Indígenas Universitarios (JIU): una categoría y tres dimensiones de disputa*

Capítulo 7

Conclusiones. Construyendo discursos y espacios sociales propios

7. Entre políticas, mandatos y lugares de reconocimiento	292
7.1. Los sentidos de las interpelaciones	295
7.1.1. Iniciativas de Base Étnica: ¿interpeladoras e interpeladas?	296
7.1.2. Continuidades y discontinuidades en Los Troncos	300
7.2. “ <i>Son ellos los que van a revertir</i> ”. Las tres dimensiones de disputa	303
7.3. JIU: una categoría étnico-política abierta	306
Bibliografía citada	308
Anexo 1. Trayectorias socio-educativas de los JUW	331
Anexo 2. Resolución del Consejo Superior de la UNSa N° 196/2010	339
Anexo 3. Artículo periodístico semanario Cuarto Poder	345

INTRODUCCIÓN

“Consciente o no, cada etnografía/monografía es un experimento”.
Maritza Peirano, 2004

Esta investigación se propone contribuir a la documentación etnográfica de los procesos de educación superior de jóvenes indígenas wichí en sus estudios de grado en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina) desde una perspectiva que abarca tres dimensiones de análisis: escolar, étnica y etaria. Esta tarea es parte de un objetivo más general: aportar preguntas, enfoques y herramientas metodológicas a los estudios sobre educación en contextos interculturales y su aplicación en el nivel de educación superior, un área de investigación señalada como de vacancia para el contexto argentino (cf. García y Paladino, 2007 y Czarny, 2009a).

La presente investigación surge de las interacciones que la autora ha mantenido con gestores universitarios y con jóvenes wichís a partir de tres roles diferentes (aunque muchas veces yuxtapuestos) durante el período 2009-2013. En primer lugar, el acercamiento a los interlocutores se produjo exclusivamente en el marco del proyecto de doctorado. De esta manera, conocí en julio de 2009 a Pedro¹, estudiante del profesorado en Filosofía en la Sede Central de la UNSa y miembro de la comunidad indígena de Los Troncos. El primer encuentro con Pedro (pactado a partir de una amiga en común) fue crucial para luego acercarme a Julio y Luis. Este grupo de tres amigos procedentes de Los Troncos constituye el actor principal de esta tesis de doctorado. En segundo lugar, la relación establecida con los jóvenes wichís devino en una afinidad muy cercana – impulsada por compartir ámbitos de interacción comunes en la Universidad, por tener edades similares, etc. –. Este vínculo se desarrolló de manera particular con Luis

¹ Con el fin de preservar sus identidades y resguardar su confidencialidad, se consignó un nombre de pila inventado para cada uno de los participantes de la investigación. También son ficticios los nombres de las comunidades indígenas y de los equipos de investigación que figuran en la tesis.

(estudiante del profesorado en Ciencias de la Educación), con quien a través de los años mantenemos una amistad. En tercer lugar, debe sumarse la relación generada con los gestores universitarios, quienes me invitaron a formar parte de diferentes ámbitos de interacción con los estudiantes universitarios de la UNSa. El punto culmine de esta relación puede sintetizarse en la labor que compartí junto a otros colegas y estudiantes universitarios wichís durante el mes de abril de 2013, como miembro de la Comisión de Derechos Humanos de la UNSa en el asesoramiento a comunidades indígenas en torno a derechos educativos y ciudadanos.

Explicitar el marco anterior permite situar al lector respecto de los vínculos que permitieron la recolección de información –y su posterior procesamiento– durante un trabajo de campo realizado entre los años 2009 y 2012 en dos espacios sociales salteños: la Sede Central de la Universidad Nacional de Salta (Salta Capital) y la comunidad indígena wichí Los Troncos (Departamento de Rivadavia, Salta). Del análisis del material recolectado se desprende que los sentidos de la interculturalidad en la educación superior distan de ser homogéneos. Por ello, se sostiene que el campo de la educación universitaria de pueblos indígenas puede comprenderse como un área atravesada por una pluralidad de imaginarios e ideologías político-educativas que son apropiadas de manera desigual por diversos grupos humanos ubicados en desiguales posiciones sociales, políticas y económicas. La relación entre estos grupos se caracteriza por la inequidad en la difusión y en la socialización de las experiencias que son llevadas adelante en torno a la educación intercultural. Por ello, en esta investigación se busca conocer la posición y las narrativas de dos segmentos sociales que resultan centrales para el debate sobre la problemática, pero cuyas voces han sido poco frecuentemente tenidas en cuenta. Me refiero a los propios jóvenes indígenas y a los gestores universitarios que han formulado los distintos programas de inclusión educativa basados en la diferencia étnica.

Hay que explicitar que el abordaje de los procesos de escolaridad indígena incluye una amplia gama de fenómenos y nuevos interrogantes (cf. Paladino y Czarny, 2012), tratándose de un área sensible para el análisis de las relaciones asimétricas que han mantenido los Estados nacionales latinoamericanos con sus otros internos (indígenas, afrodescendientes, entre otros colectivos). Dicho esto, es necesario señalar que esta tesis presenta una perspectiva de tipo exploratoria –pero profunda en su densidad etnográfica– sobre un modo posible (ni único ni acabado) de afrontar el

estudio de los procesos de educación indígena en universidades convencionales —es decir, aquellas que no cuentan con carreras o currículas específicamente adaptadas y pensadas para estudiantes indígenas.

Voces en intersección: jóvenes indígenas y gestores universitarios

Siguiendo los principios de la Etnografía he procurado confeccionar el escrito a partir de recuperar las voces de los sujetos involucrados (cf. Guber, 2001 y Rockwell, 2009). Por un lado, retomo las palabras de los docentes y gestores universitarios (principalmente aquellos de rango medio) para plasmar las complejidades que reviste la creación de programas académicos asentados en la promoción y puesta en valor de la diferencia cultural. Esta tarea se vuelve más complicada cuando se toma en cuenta la situación de desigualdad social que atraviesa a la realidad salteña. Reconocer los mandatos, pareceres y principios éticos que orientaron a profesionales y gestores en la tarea de formular un programa de inclusión de estudiantes indígenas a la Universidad posibilita, a su vez, conocer más acerca de los retos docentes en las universidades del siglo XXI.

Por otro lado, se recuperan las voces de los *Jóvenes Indígenas Universitarios* (JIU). Concibo a la juventud indígena como una zona de producción cultural creativa, un ámbito propicio para las investigaciones sobre las “nuevas etnicidades” y un locus para la comprensión de un continuo “dar y recibir” intercultural (Feixa y González, 2006 y Urteaga, 2008). Si las juventudes indígenas (sus demandas, posicionamientos, anhelos y expectativas) han comenzado a captar el interés de antropólogos en países como México, Brasil o Colombia, para el caso de Argentina los estudios sobre etnicidad, juventud y escolaridad constituyen aún un área de vacancia (cf. Kropff y Stella, 2010) a la cual esperamos contribuir desde el relevamiento de las voces de los jóvenes indígenas wichís que cursan estudios de grado en la UNSa.

Así, en la intersección entre las narrativas y las prácticas de dos segmentos de la población con características disímiles, el escrito procura contribuir a la documentación de las relaciones socio-pedagógicas en ámbitos de diversidad cultural y desigualdad social.

Fines y objetivos de la investigación

En esta obra me propongo comprender cómo los Jóvenes Indígenas Universitarios (JIU) son interpelados en los espacios sociales por los que transitan y qué tipo de efectos tienen esas interpelaciones en dos direcciones: por un lado, en la elaboración que efectúan los jóvenes de un discurso sobre sí mismos (asumiendo, negando, reinterpretando y negociando marcas de identificación) y, por otro lado, el modo en que los miembros de las instituciones y organizaciones sociales con las cuales se relacionan e interactúan (particularmente familia, universidad, comunidad indígena) se esfuerzan por (re)definir y categorizar a los JIU en el marco del repertorio de posiciones sociales conocidas y validadas.

Considero que todo ello habilita una reconfiguración de los espacios de actuación por los que transitan jóvenes indígenas que han logrado realizar un recorrido académico notablemente prolongado y exitoso en términos de lo esperable para su grupo de edad y su condición socio-étnica. Este mismo proceso de acceso a mayores niveles de educación formal los ubica en posiciones sociales de ambigua definición, tanto en la Universidad, como así también en la familia y la comunidad indígena de origen. De esta manera, surgen desafíos clasificatorios dentro de los esquemas previstos para definir y ubicar a los jóvenes en redes y estructuras sociales consolidadas –como la familia, la comunidad indígena y la Universidad.

En otras palabras, esta tesis busca mostrar cómo la trayectoria escolar de los JIU se configura a partir de tensiones y negociaciones entre las interpelaciones y expectativas que los adultos indígenas y no-indígenas ponen sobre ellos (en base a ciertas ideas respecto de lo que se entiende por una educación exitosa) y los sentidos que los JIU construyen en torno de sus experiencias vitales y formativas particulares. Así, la presente investigación muestra el modo en que los JIU crean sus propios proyectos vitales, en los cuales conviven elementos provenientes de diferentes tradiciones culturales que son apropiados, reelaborados y resignificados a partir de sus necesidades en tanto jóvenes, indígenas y estudiantes universitarios.

La categoría Joven Indígena Universitario (JIU)

El contexto latinoamericano actual ha posicionado a los pueblos indígenas ante nuevos desafíos y posibilidades. En este marco, los sectores jóvenes muchas veces toman distancia de las trayectorias “típicas” realizadas por los adultos y ancianos, y deciden migrar a las ciudades, trabajar en espacios estatales o privados, participar en los medios de comunicación, etc. Este fenómeno (atravesado por otros de mayor escala, como la internacionalización de las organizaciones indígenas y la proliferación de tecnologías de la información y la comunicación) posibilita la emergencia de una multiplicidad de “marbetes sociales” (Barth, 1969) que surgen para dar cuenta de las particulares trayectorias biográficas de los jóvenes indígenas. Por lo tanto, han surgido términos como “nuevos actores sociales” (Dietz, 2009) o “intermediarios” (Kradolfer, 2010), los cuales buscan dar cuenta de las renovadas formas de vivir la etnicidad en la coyuntura latinoamericana actual.

En este trabajo acuño la categoría Joven Indígena Universitario (JIU) para referir al conjunto de estudiantes indígenas interlocutores de este estudio etnográfico, y plausible de ser extrapolada a otros contextos. La categoría me permite también retomar las tres variables² que caracterizan sus experiencias vitales y formativas: la etnicidad, la escolaridad y la pertenencia a un determinado grupo etario.

Etnicidad

La etnicidad constituye la dimensión que señala la particularidad de los jóvenes indígenas en la Universidad. Se corresponde con una percepción de la otredad operante en el sistema educativo argentino en el que la construcción de un “nosotros” se establece a partir de las diferencias con un “otro indígena”, diferencia que se sustenta sobre una base de desigualdad social, mostrando los vínculos asimétricos que sostienen a las relaciones sociales mantenidas al interior de una nación que ha buscado legitimarse

² Cabe señalar que se podrían haber tomado otras variables para el análisis. La selección de los criterios etarios, étnicos y escolares se basa tanto en las preguntas de investigación contenidas en el anteproyecto de tesis inicial, como así también en las posibilidades que se conformaron durante la realización del trabajo de campo. Es posible afirmar que la dinámica en el campo y la interacción con los interlocutores ha promovido la profundización de ciertas temáticas y la relegamiento de otras. Entre las variables que no he podido abordar se encuentra, por ejemplo, el género. Al respecto, cabe destacar que los jóvenes wichís con los que he trabajado han sido todos hombres. Esto no significa que todos los wichís universitarios sean hombres, sino que se relaciona con los límites que encontré para acceder al punto de vista elaborado por las estudiantes indígenas (cf. capítulo 2, apartado 1).

como blanca y europea. Esta dimensión otorga a la investigación sentidos profundos respecto de qué significa ser indígena en el contexto salteño contemporáneo, a la vez que habilita sugerentes discusiones en torno de los límites entre la variable étnica y otras variables de subalternidad, como la clase social.

Escolaridad

La particularidad de sus formaciones escolares, ubica a los JIU en una posición social de compleja definición. Principalmente, el hecho de ingresar a la Universidad se convierte en una “marca de otredad” que indica diferenciaciones entre éste grupo de jóvenes y el resto de los miembros de su comunidad. Así, sus trayectorias de escolaridad formal son significativamente diferentes a las de sus padres (quienes tienen primarias incompletas) y hermanos (algunos de los cuales han ingresado a la secundaria). Además su ingreso a la Universidad produce discontinuidades al interior de la organización familiar y social entre los wichís, así como también provoca modificaciones en la Universidad Nacional de Salta (UNSa), institución que inicia una serie de reflexiones sobre la diversidad lingüístico-cultural del alumnado a partir del ingreso del colectivo de estudiantes wichís durante el año 2008. De este modo, la Casa de Estudios comienza a abordar una temática que, hasta fines del primer decenio del siglo XXI, se encontraba silenciada y/o invisibilizada.

Edad

Este trabajo se propone concebir a los jóvenes como sujetos activos y creativos en la elaboración de sus proyectos vitales y educativos (formales y no formales). Contemplamos entonces a la juventud como un grupo social dinámico y discontinuo, interpelado pero también interpelador (Padawer, 2004). La juventud no se asume como un dato *per se*, sino en su relación social con otros grupos de edades con los que interactúa y discute por la disposición de los bienes y servicios disponibles (cf. Kropff, 2009), lo cual incluye a la educación formal. La reducida producción teórica y etnográfica sobre juventud, etnicidad y escolaridad en Argentina, opera para posicionar a la dimensión etaria como aquella en la que los antecedentes se encuentran menos consolidados con relación a las otras dos.

Acerca de la organización y estructura de la tesis

La organización del material responde a una lógica de lectura en la que se propone atravesar diferentes espacios sociales desde los cuales se interpela a los JIU en tanto poseedores de marcas étnicas, educativas y etarias particulares. Se reconoce que las interpelaciones conjugan las diferentes dimensiones, pero, con fines analíticos, hemos dividido la obra en base al tipo de interpelación que prima en cada ámbito.

El primer eje, *Una etnografía sobre educación superior y pueblos indígenas en el Noroeste argentino: antecedentes y desafíos teórico-metodológicos*, consta de dos capítulos. El objetivo del eje es presentar la perspectiva de análisis que sustenta la investigación, como así también las particularidades del caso de estudio. Para ello, en el capítulo 1 se sistematizan los antecedentes teóricos sobre pueblos indígenas y educación superior, focalizando particularmente en los estudios sobre educación indígena desde una perspectiva antropológica. En el capítulo 2 se exponen los desafíos metodológicos que ha implicado llevar adelante una investigación etnográfica en dos espacios sociales: la UNSa y la comunidad indígena de Los Trancos.

El segundo eje, *Interpelaciones étnicas. Políticas públicas para la inclusión educativa de jóvenes indígenas a la UNSa*, contiene dos capítulos. Su objetivo es mostrar el proceso institucional acontecido en la UNSa entre los años 2008 y 2010, el mismo que condujo a la problematización de la “cuestión indígena” y al trazado de la primera iniciativa de base étnica en dicha Casa de Estudios. En el capítulo 3 exploramos la emergencia de la temática indígena a partir de la aparición de dos colectivos indígenas: los wichís (año 2008) y los kollas (año 2009). En el capítulo 4 analizamos la construcción, sanción y ejecución del Proyecto de Trabajo con Estudiantes de Pueblos Originarios (ProTEPO), ocurrido durante el año 2010. Este eje se sustenta en el señalamiento de las interpelaciones étnicas hacia los JIU.

El objetivo del tercer eje, titulado *Jóvenes Universitarios Wichí (JUW) en la universidad y la comunidad: interpelaciones escolares y etarias*, es documentar las experiencias educativas de nivel superior de los JUW. Este eje consta de dos capítulos. En el capítulo 5 se presenta la reconstrucción de situaciones y actividades desarrolladas por los jóvenes wichís durante su formación universitaria, con el fin de enfatizar las interpelaciones escolares hacia los JIU. En el capítulo 6 se pone el acento en las interpelaciones que los miembros de la comunidad indígena (padres y madres, docentes,

caciques, ancianos y ancianas, hermanos y hermanas) realizan a los JUW, particularmente en base a criterios etarios. En ese mismo capítulo se presentan los modos en que los propios jóvenes dan sentido a su experiencia escolar prolongada.

Por último, el eje IV se titula *Jóvenes Indígenas Universitarios: una categoría y tres dimensiones de disputa*, y se compone de un solo capítulo: las conclusiones. El mismo presenta una síntesis de los contenidos de la obra, como así también los resultados sobre los significados que los jóvenes elaboran respecto de sus trayectorias formativas, en diálogo y tensión con las interpelaciones de los adultos indígenas y no-indígenas.

EJE I

*Una etnografía sobre educación superior y pueblos
indígenas en el Noroeste argentino:
antecedentes y desafíos teórico-metodológicos*

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES DE ESTUDIOS SOBRE PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR

1. Antropología(s), pueblos indígenas y universidades

Este capítulo tiene el objetivo de mostrar el campo de discusiones y las herramientas conceptuales a partir de los cuales se ha elaborado esta tesis de doctorado. El mismo se compone de tres secciones. En la primera se describe sucintamente el surgimiento y la composición del campo de debate sobre la educación superior de los pueblos indígenas en América Latina. La segunda sección ofrece una reseña acerca de cómo se han producido los debates sobre la escolarización indígena en Argentina. Por último, en la sección tercera, se detallan los ejes analíticos y las nociones teóricas sobre los que se asienta esta tesis de doctorado.

1.1. Educación superior de pueblos indígenas en América Latina

En América Latina, la profesionalización de adultos y jóvenes indígenas se convierte en un campo de investigación autónomo hacia fines de 1990³. Sin embargo, las preguntas y los abordajes específicos para esta área se consolidan durante el primer decenio de la década del 2000. Se trata de un campo nuevo, multiforme y heterogéneo, en el que sobre una base de preguntas en común –tales como el sentido de la formación superior para estos pueblos (cf. de Souza *et. al.*, 2007 y Czarny 2008, 2009b, 2010), los

³ En esta tesis focalizo en bibliografía e interrogantes sobre la educación superior de pueblos indígenas en América Latina. Sin embargo, esta temática forma parte de un campo más amplio que se refiere a los modos en que es imaginada la incorporación de los pueblos indígenas a los estados nacionales contemporáneos, lo cual incluye otros contextos, como el norteamericano, canadiense, australiano, etc.

vínculos entre el conocimiento occidental y los saberes tradicionales (cf. Mato, 2008, 2009a; Luciano, 2009 y Cují Llunga 2011), la explicitación de políticas públicas para el sector indígena (Burga, 2007; Rezaval, 2008; Souza Lima, 2007; Espinoza y González, 2010 y Machaca, 2013), etc.– se suman interrogantes propios, situados en las lógicas de investigación de los Estados nacionales, en las particularidades de los modelos educativos oficiales y en la diversidad étnica constitutiva de América Latina.

Cabe mencionar que la investigación en esta área se enlaza con un fenómeno de mayor escala: el crecimiento de la cobertura de los niveles primario y secundario para la población indígena latinoamericana (cf. Barnach Calbó, 1997; Zapata, 2008 y UNICEF, 2009 y 2010) y, de un modo más general, con la expansión sin precedente de la educación superior por todo el hemisferio occidental (Wallerstein, 2005). Esto último trae aparejado la diversificación del perfil de los estudiantes que acceden a las casas de estudio, otrora reducto de las clases medias y altas (cf. Escotet, 1992 y Carli, 2012). Sin embargo, la masificación del acceso al nivel superior no supone el éxito en la conclusión de los estudios terciarios, ni garantiza una salida laboral tras la adquisición de diplomas. Esta realidad es compartida por gran parte de la población joven y adulta de América Latina, pero se agudiza al contemplar la situación de desventaja estructural en la que se encuentran los pueblos indígenas y afrodescendientes (cf. SITEAL, 2011).

El fortalecimiento de los movimientos sociales indígenas impulsó redefinir la interlocución entre este colectivo y los organismos estatales y no-gubernamentales. De esta forma, se configura el contexto actual que se caracteriza por la internacionalización de las demandas indígenas y el paso desde un status histórico de *objeto de derecho* a uno de *sujetos de derechos* (Barsh, 1994; en Briones, 2005). Tales modificaciones brindaron un marco propicio para la re-definición de los reclamos indígenas en campos estratégicos como la tenencia de la tierra, el acceso a la vivienda, salud y educación. Tales reclamos se montan en las legislaciones vigentes, las cuales reconocen el carácter pluricultural y multiétnico de las sociedades de América Latina, con el limitante de que en muchas ocasiones los postulados se reducen a la enunciación formal, sin efectos prácticos y sin políticas específicas que acompañan al cuerpo legal (Briones, 2002 y Paladino, 2009).

La educación de nivel superior expresa una de las nuevas demandas de estos pueblos (Calla, 2001; López, 2008; Schmelkes, 2007; Mato, 2008 y Reynaga, 2011), reivindicación que puede considerarse simultáneamente como producto y productora de

los movimientos indígenas. De esta manera, quienes han estudiado la formación terciaria de indígenas desde la Antropología afirman que existen dos reclamos concretos que marcan el inicio del camino de la educación superior indígena (Paladino, 2010 y Dietz y Mateos Cortés, 2008 y 2011). Por un lado, la solicitud iniciada por maestros bilingües, auxiliares docentes o traductores, quienes se habían desempeñado en sus comunidades y se encontraban frente a la necesidad de contar con diplomas que certificaran su posición docente. Estos reclamos se inician hacia mediados de la década de 1970 en algunos países como México y Brasil. Por el otro lado, hacia la década de 1990 comienza la movilización indígena por lograr el acceso a las carreras de grado dictadas en las universidades convencionales. Este nuevo movimiento está encabezado principalmente por jóvenes indígenas que, a diferencia de los maestros bilingües de la década del 70', finalizaron exitosamente su escolaridad formal de nivel primario y secundario.

De este modo, y en respuesta a las primeras demandas mencionadas arriba, surgen los profesados de formación intercultural o indígena (Dietz y Mateos Cortés, 2011), mientras que para la atención a la incorporación de indígenas en las universidades convencionales se desarrollan acciones afirmativas o Iniciativas de Base Étnica (IBE). Cabe señalar que las políticas de acción afirmativa (o discriminación positiva) incluyen un gran rango de medidas específicas, compensatorias y de inclusión étnica y racial en general (Carvalho, 2007), mientras la noción de Iniciativas de Base Étnica refiere específicamente a las políticas y programas que buscan atender las necesidades y demandas de los indígenas en las instituciones de educación superior de tipo convencional (Didou y Remedi, 2009 y Badillo, 2011). Se trata de un abanico de medidas y acciones heterogéneas y amplias, que involucran una gran cantidad de actores (Estados, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), funcionarios universitarios, comunidades y organizaciones indígenas, etc.) en pos de fortalecer los procesos de graduación y posgraduación de los jóvenes y adultos indígenas en las universidades convencionales. Esta tesis focaliza en el proceso de elaboración, sanción y ejecución de una IBE en la Universidad Nacional de Salta.

1.1.1. Universidades y vínculos con la población indígena

A raíz de lo anterior, se visualiza actualmente una gran variedad de instituciones universitarias que han establecido vínculos pedagógicos para la inclusión de estudiantes indígenas (Muñoz, 2006 y Mato, 2008). Para el análisis propuesto en esta tesis resulta sugerente retomar algunos aspectos del esquema propuesto por Dietz y Mateos Cortés (2008 y 2011), en donde las instituciones de formación superior universitaria son clasificadas en tres categorías a partir del tipo de relación que las mismas establecen con los pueblos indígenas:

- Universidades indígenas. Se emplazan dentro o cerca de las aldeas/comunidades y tienen como finalidad la formación de intelectuales indígenas. Su currícula se sustenta en la interrelación entre los conocimientos acumulados por cada grupo étnico y los occidentales. Se valora principalmente la contribución que los egresados puedan realizar en aquellas áreas de acción que las propias poblaciones locales establecen como estratégicas o urgentes.

- Universidades interculturales. Son aquellas instituciones de formación superior que no restringen sus matrículas a poblaciones indígenas, pero en cuyos principios fundacionales ocupa un lugar central el mantenimiento de un “diálogo entre saberes”. Se persigue generar egresados comprometidos con el respeto por la diferencia, que trabajen en la búsqueda de soluciones a las problemáticas sociales-ecológicas desde una perspectiva intercultural.

- Universidades convencionales o tradicionales. Son aquellas erigidas sobre los cánones ortodoxos/occidentales. En base a los cambios en las legislaciones, los discursos internacionales sobre la puesta en valor de la diferencia socio-cultural y las demandas de los pueblos indígenas habitantes en zonas aledañas, algunas de estas instituciones han comenzado a legislar, durante la últimas décadas, en favor de sectores subalternos y, más específicamente, basándose en criterios de reconocimiento de las identidades y la diversidad. Se trata de proyectos piloto que se asientan sobre discursos de multiculturalidad e interculturalidad, promoviendo medidas diferenciales para el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes indígenas. Los criterios utilizados para la selección de los beneficiarios muestran un amplio rango de variables y diacríticos que son tenidos en cuenta para el establecimiento de parámetros que posibiliten categorizar la diferencia socio-cultural.

Esta tesis de doctorado analiza este último tipo de universidades porque la Universidad Nacional de Salta pertenece a este grupo.

1.1.2. Universidades convencionales e Iniciativas de Base Étnica (IBE)

Como señalan diferentes estudios, las universidades convencionales han sido una gran barrera para el ingreso de los pueblos indígenas (Rocha Vivas, 2008; Shmelkes, 2010; Paladino, 2009 y Mato, 2009a y 2010). Esto responde a diferentes causas. Por un lado, el hecho de que el ámbito de la educación superior ha sido uno de los más reacios a la apertura al paradigma intercultural (Dietz y Mateos Cortés, 2008), posicionándose como el centro de creación y difusión por excelencia de un saber que se auto-concibe universal.

Por otra parte, existen formas locales de interacción con la otredad que han impedido visualizar a este sector poblacional en las universidades. Esto se debe a que hasta hace poco tiempo primaba en nuestros países una lógica que ubicaba a los indígenas necesariamente en zonas rurales, atribuyéndoles características inherentes de atraso cultural, desposesión material y falta de estudios. Desde estas miradas locales de construcción de la diferencia, los jóvenes y adultos indígenas que lograban ingresar a universidades convencionales eran racialmente blanqueados y culturalmente asimilados a la cultura criolla / mestiza –según la percepción de cada sociedad (Barabás, 1976; en Czarny, 2009b).

Asimismo, se señala la disrupción y el rezago como características de las trayectorias escolares de los pueblos indígenas (UNICEF, 2009 y 2010). Debido a ello, pocos indígenas han terminado el nivel de educación secundario y entre quienes lo logran, se encuentran en edades y situaciones socio-económicas que los ubican por fuera del perfil “esperado” por las universidades. Este factor (llamado desde las ciencias de la educación sobreedad) se entrecruza con otro de gran potencia para la auto-exclusión de los pueblos indígenas de los niveles de educación superior convencional: el considerar que tales espacios formativos se encuentran fuera de sus posibilidades cognitivas e intelectuales (cf. Paladino, 2009).

De este modo, para explicar el bajo porcentaje de estudiantes indígenas en las universidades convencionales deben tomarse en cuenta diferentes factores, tales como:

distanciamiento espacial (entre los hogares de los indígenas y las universidades), económico (carencia de recursos materiales para sostener los estudios), simbólico (considerar la universidad alejada de su experiencia cotidiana) y subjetivo (suponer que no se cuenta con las habilidades sociales, lingüísticas y cognitivas necesarias para sortear con éxito una carrera universitaria).

De todas maneras, durante la última década se produjeron marcadas modificaciones en muchos de estos aspectos. En primer lugar, ocurrieron cambios en los modos de percibir la educación superior por parte de estos pueblos. Si con anterioridad primaba una mirada de distanciamiento y desconfianza, ahora la formación superior es considerada en muchos casos como un derecho a alcanzar en el marco del logro de mayores espacios de ciudadanía (Dietz, 2009 y Czarny, 2009b). O, en otras palabras, se visualiza a la educación formal como un derecho plausible de fomentar la obtención de otros derechos.

En segundo lugar, las universidades han modificado algunos de sus fundamentos con el fin de acomodar sus objetivos a los contextos actuales de desregulación, diversificación e internacionalización (Rama Vitale, 2010). En este sentido, el ingreso del debate sobre accesibilidad, equidad e igualdad de oportunidades canalizó la emergencia de medidas específicas para la inclusión educativa de sectores poco presentes (o nada representados) en la universidad (Díaz-Romero, 2005).

En tercer lugar, el discurso intercultural en educación fue ganando espacio en diferentes ámbitos (Tubino, 2005), convirtiéndose en una suerte de lugar común para reflexionar acerca de los vínculos entre pueblos indígenas, trayectorias formativas e instituciones de educación formal. En Hispanoamérica, éste discurso se tradujo a los términos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Por último, ciertas organizaciones internacionales para la promoción de oportunidades (Organización Internacional del Trabajo, Fundación Ford, entre otros) realizaron una particular lectura de los fenómenos anteriormente mencionados, tomando la decisión de intervenir activamente en el escenario a partir del apoyo económico con el fin de garantizar el acceso de indígenas a las universidades convencionales. Como lo sostiene Trouillot (2011), estas injerencias se relacionan con el hecho de que *“el conocimiento necesario para administrar las poblaciones locales en la postcolonia tiende a acumularse en manos extranjeras, privadas y con patrocinio estatal”* (Trouillot, 2011: 171). Entre tales instituciones sobresale la Fundación Ford, la cual ha

destinado durante los últimos diez años dinero para: conceder becas personales a estudiantes indígenas (de grado y de posgrado), financiar proyectos de promoción de la equidad en educación superior (en el que se destaca *Pathways for Higher Education*, establecido en México, Chile, Perú y Brasil) y difundir los resultados de las experiencias realizadas. De este modo, su accionar en los países de la Región se vincula con el nuevo rol que las organizaciones internacionales tienen en la definición de las agendas de intervención social, política y ecológica en los Estados periféricos (Trouillot, 2011). “*Aparece entonces una nueva arena que para bien o para mal incorpora los tropos dominantes del Atlántico Norte, desde el lenguaje del movimiento ecológico hasta el discurso de los derechos humanos individuales y la retórica de las preferencias étnicas o raciales*” (Trouillot, 2011: 171).

1.1.3. Políticas de inclusión: estrategias y objetivos

En la relación específica que mantienen las universidades convencionales con los pueblos indígenas han sido desplegadas diferentes medidas tendientes a valorar la diversidad socio-cultural, entre las que se pueden mencionar: la diversificación del curriculum de determinadas carreras, la apertura de la planta de profesores a grupos hasta entonces minoritarios/marginados y la implantación de programas de acción afirmativa que promuevan preferencialmente a estudiantes indígenas o afrodescendientes (Dietz y Mateos Cortés, 2008).

No obstante, se observa para toda América Latina que la gestión de la diversidad en el ámbito educativo superior se ha centrado fundamentalmente, en la práctica, en subsanar las deficiencias en el acceso y la calidad de la educación que reciben los estudiantes indígenas (Dietz y Mateos Cortés, 2011). De ello se derivan dos modalidades de intervención utilizadas para la inclusión de estudiantes indígenas, unas para lograr el acceso y las otras para incrementar la permanencia. Entre las primeras se encuentran los cupos que destinan ciertas universidades para estudiantes indígenas, los cuales proponen diferentes modalidades para sortear con éxito el examen de ingreso a la universidad. Este tipo de políticas se implementa actualmente, por ejemplo, en algunas universidades brasileras (cf. Paladino, 2010). Por otra parte, entre las medidas destinadas a la permanencia en la universidad se destacan el otorgamiento de becas (para manutención, acceso a residencias universitarias, transporte, integrales –que

incluyen todo lo anterior–, etc.) y la adopción de medidas de acompañamiento pedagógico particularizado a partir de instancias de tutorías universitarias. Éstas últimas forman parte de una actividad formativa que incluye aspectos académicos (guiar el proceso de aprendizaje de materias universitarias), personales (contribución a la autovaloración positiva del estudiante) y profesionales (diseñar el acceso al mundo laboral) (Revuelta, 2008). En esta tesis, la tutoría es analizada como una acción pedagógica que hace parte de un proyecto educativo mayor, inserto en tramas de significación propias y en vínculo con un contexto social particular.

La implementación de las medidas señaladas se encuentra condicionada a los contextos específicos de las universidades y responden a las legislaciones educativas vigentes, el nivel de autonomía de las universidades para la toma de decisiones, los sentidos locales respecto de quiénes son considerados indígenas, las vinculaciones con los organismos internacionales y las trayectorias de trabajo conjunto y reconocimiento de la problemática indígena en el ámbito universitario. Este último factor parece ser relevante respecto de la decisión de diseñar Iniciativas de Base Étnica (IBE), ya que los estudios en curso han demostrado que muchos de los programas para indígenas surgieron como respuesta a las demandas de las comunidades durante investigaciones y proyectos en los que interactuaron equipos universitarios y poblaciones indígenas (cf. Rezaval, 2008 y Mato, 2009a).

Sucintamente, pareciera que la complementación entre becas y tutorías es un requisito imprescindible para la retención de los estudiantes indígenas en la educación formal incluida la superior (cf. UNICEF, 2010). Para el caso del acceso a la universidad, ambas medidas cumplen un rol importante al acercar a los estudiantes indígenas al ámbito universitario. Las becas (sobre todo las que incluyen ayuda en dinero efectivo) son visualizadas como la posibilidad de trasladarse hasta la universidad y quizás dedicarse de forma exclusiva al estudio, sin la necesidad de trabajar en simultáneo. Por su parte, las tutorías cumplen un papel importante como vehículo para conocer las lógicas prácticas de la universidad y los ritmos de estudio que ésta requiere.

Es importante señalar que más allá de los debates específicos acerca de las medidas destinadas al acceso y la permanencia, existen trabajos que se esfuerzan por retomar los objetivos declarados por los programas de integración de la diversidad socio-cultural desde una perspectiva crítica. Así, se proponen deconstruir algunos de los postulados de legitimación de las políticas de inclusión de la diversidad a los fines de

pensar en términos de los intereses y las finalidades que persiguen las agendas de inclusión a la escolaridad formal, vinculándolas con nuevos dispositivos para la gestión de la diversidad desplegados por los Estados nacionales (cf. Dietz, 2007 y Walsh, 2008). Desde esta perspectiva, las políticas de reconocimiento de la diferencia forman parte de los nuevos mecanismos de gestión capitalista de la desigualdad y la exclusión por parte del Estado moderno. Santos (2003), por ejemplo, afirma que el Estado moderno se autolegitima a partir de un discurso promotor del respeto de las diferencias y la inclusión social que persigue un doble objetivo: por un lado mantener la desigualdad (en términos económicos) y construir un nivel “políticamente aceptable” de exclusión (en términos sociales y culturales). Así, *“el estado moderno capitalista, lejos de procurar la eliminación de la exclusión, pues se construye en base a ella, se propone apenas controlarla para que se mantenga dentro de unos niveles de tensión socialmente aceptables”* (Santos, 2003: 138).

Lo anterior conduce a elaborar una perspectiva atenta a los sentidos solapados de la promoción del acceso de los pueblos indígenas a la educación superior, tomando en cuenta la tensión constitutiva entre emancipación y ciudadanía, por un lado, y cooptación y deconstrucción de la organización indígena, por el otro. Como lo señala Bordegaray y Novaro (2004), la tarea de “rescatar lo étnico” que se ha propuesto la educación formal presenta una serie de complejidades que no deben pasarse por alto: *“es necesario discriminar entre las voces que sostienen estos proyectos, aquéllas que se proponen auténticamente lograr sistemas educativos inclusivos, de aquéllas otras que, predominan desde los organismos nacionales e internacionales y que, tras el discurso de la diversidad, omiten referirse al carácter crecientemente desigual de nuestra sociedad”* (Bordegaray y Novaro, 2004: 9).

De este modo, actualmente el análisis de la inclusión de estudiantes indígenas a las universidades convencionales envuelve a un conjunto de investigadores que desde distintas formaciones disciplinares analizan: la formulación y puesta en prácticas de políticas de inclusión de indígenas, los proyectos de gobernanza implícitos en tales formulaciones y los efectos de tales políticas en la conformación subjetiva del profesorado y los estudiantes (indígenas y no indígenas).

Sin embargo, como hemos enfatizado al inicio de esta sección, el campo de la educación superior de los pueblos indígenas es amplio y multiforme, con pronunciadas diferencias en lo que respecta a la administración estatal de la diferencia socio-cultural y

a las legislaciones vigentes respecto de la educación formal de nivel universitaria (para poblaciones indígenas y para el resto de la población). A continuación presentaré brevemente las características del contexto argentino en el marco de estas discusiones.

1.2. Situación argentina en torno de la profesionalización de indígenas

Lo primero que se puede destacar para la Argentina es que, a diferencia de lo que sucede en otros países de América Latina, la relación entre instituciones de educación superior y pueblos indígenas tiene una visibilidad reducida, acompañada de una documentación discontinua y desarticulada. En consecuencia, tampoco se reconoce un área de investigación objetivada para este tema (cf. Czarny, 2009a). Los datos encontrados son dispersos y dan cuenta de experiencias piloto que no articulan propuestas de integración entre los diferentes niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior) y que no se insertan en redes de relaciones que incorporen a diferentes sectores de la sociedad (Estado nacional, provinciales y municipales, organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles indígenas e indigenistas, universidades, iglesias, etc.).

La oferta en educación superior para indígenas en el país se compone de algunas iniciativas en el área de la formación docente, otras apoyadas por fondos internacionales y una serie de medidas de acompañamiento pedagógico para la incorporación de estudiantes indígenas a las universidades convencionales (esta última será abordada más adelante). No hay en el país universidades indígenas o interculturales⁴. Respecto de la formación docente, destaca el trabajo mantenido por el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), institución pionera en la formación de docentes indígenas. El mismo cuenta actualmente con profesores egresados que han sido formados en la modalidad bilingüe castellano-toba, castellano-wichí o castellano-mocoví (Valenzuela, 2008). También en el plano de la educación terciaria encontramos una medida estatal, el proyecto de becas destinado a la formación docente de nivel superior, y coordinado por el Instituto Nacional de Formación Docente (dependiente del Ministerio de Educación de la Nación). Se puede afirmar que tales organismos e iniciativas han canalizado la reivindicación indígena por la formación docente en el

⁴ En agosto de 2013 se llevó a cabo una audiencia pública en la ciudad de Buenos Aires para la presentación y el debate sobre el proyecto de Ley de creación de una Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas.

país. En relación con el financiamiento internacional para la promoción de la diversidad cultural, se registra una experiencia intercultural universitaria en el marco del Programa de becas IALS (*Indigenous and Afro Latino Scholarship Program*)⁵. La misma se desarrolló en la Universidad Nacional del Litoral (UNL) entre los años 2008 y 2009, financiada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y administrada por el Centro para la Educación Intercultural y Desarrollo (CIED), de la Universidad de Georgetown. El programa se asentó en la creación de una Tecnicatura en Administración de Empresas Agropecuarias (título de nivel técnico de pregrado), a la que asistieron veinte estudiantes indígenas y afrolatinos (categorías utilizada por el programa) provenientes de países andinos: Bolivia, Colombia, Perú y Ecuador. Cabe destacar que la UNL participó como socia de este proyecto que tiene como objetivo proveer oportunidades de acceso a la educación superior a jóvenes de pueblos originarios y afro descendientes de áreas rurales (Flaviani y Rivas, 2010). Entre los criterios para la selección de becarios, figuraba que los postulantes hablaran una lengua indígena (para el caso de candidatas indígenas), que mostraran potencial de liderazgo, tener buena salud, ser solteros sin hijos y asumir el compromiso de retornar a sus países y comunidades de origen una vez finalizados sus estudios (cf. Flaviani y Rivas, 2010).

De igual manera, entre los pocos estudios que han tratado la temática, destacan los de Mundt (2004), Rezaval (2008) y Paladino (2009). Analizando los datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), Rezaval y Paladino llaman la atención respecto de la desventaja manifiesta de la población indígena con relación a la población total del país respecto del ingreso a la educación superior. De esta manera, la población indígena concentrada en la franja de edad de entre 20 y 29 años registra un porcentaje de 15% de asistencia al nivel educativo superior (universitario y no universitario), mientras que para la población total, en el mismo rango etario, el porcentaje asciende al 46% (cf. Rezaval, 2008 y Paladino, 2009).

Asimismo, Paladino indica que este porcentaje (el 15%) debe ser matizado tomando en cuenta la diversidad que caracteriza a la población indígena del país. De este modo, mientras pueblos como el mapuche registran un porcentaje cercano al 15%,

⁵ La Universidad Nacional de Río Negro, por su parte, recibe fondos de la Fundación Ford para el desarrollo del programa Línea Sur (<http://www.unrn.edu.ar/sitio/index.php/programa-linea-sur>).

otros, como el wichí, presentan apenas un porcentaje cercano al 1% en la formación superior (cf. Paladino, 2009). Según esta autora, existe una correlación entre el nivel de escolaridad y el grado de urbanización. Por ejemplo, para los pueblos mencionados, el 71% de los mapuches que habitan en las provincias de la Patagonia vive en las ciudades y de los que migraron a Buenos Aires, prácticamente el 100%. Por el contrario, entre los wichí la urbanización es escasa: sólo el 27% vive en las ciudades (generalmente de Salta, Chaco y Formosa, no han migrado a Buenos Aires u otras capitales de provincias). Como lo veremos más adelante, las diferencias entre los pueblos indígenas y en los niveles de urbanización son factores transversales que influyen a lo largo de las trayectorias escolares de los sujetos.

Consideramos que para estudiar la complejidad de las problemáticas relacionadas con la educación superior de pueblos indígenas en Argentina es necesario: reconocer las características de las trayectorias escolares de los pueblos indígenas en el país (1.2.1), repasar la legislación nacional en torno de la educación para los indígenas (1.2.2), tomar en cuenta las particularidades del Sistema de Educación Superior Argentino (1.2.3) y ponderar el rol que ha tenido el Subprograma Indígenas (SPI) de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en la visualización del sector indígena en las universidades convencionales.

1.2.1. Trayectorias escolares de los pueblos indígenas en Argentina

En la Argentina ocurren fenómenos similares a los registrados en América Latina en relación con la situación educativa de los pueblos indígenas. Es decir, la tasa de escolaridad de los pueblos indígenas en el nivel primario ha alcanzado niveles de relativa igualdad en comparación con la tasa de escolaridad para la población total. Así, en nuestro país, la absoluta mayoría de la población indígena de entre cinco y catorce años asiste a un establecimiento educativo (94,6%), proporción similar a la total del país: 95,3% (INDEC, 2004-2005).

Las diferencias en las trayectorias escolares entre el segmento indígena y la población total del país muestra brechas más pronunciadas en relación con el acceso y la graduación de los niveles de escolaridad medio y superior (cf. UNICEF, 2010). Esto se corresponde, en términos de edades, a las poblaciones adolescentes y jóvenes: *“Cuando se analiza lo que ocurre en la franja de adolescentes (indígenas), se observa*

que la tasa de asistencia escolar es significativamente más baja que la que se observa para los niños indígenas. Esto denota un claro vínculo entre el abandono escolar y la edad. En efecto, las tasas de asistencia de la población de entre quince y diecinueve años representan alrededor de la mitad de la correspondiente al grupo de edad de cinco a catorce años” (UNICEF, 2009: 34).

Así, las trayectorias educativas de los pueblos indígenas en Argentina muestran un alejamiento pronunciado respecto de las trayectorias ajustadas a la normativa conforme los sujetos avanzan en edad y, más aún, cuando son correlacionados la edad y el año cursado o, de manera más específica, se establecen correlaciones entre *edad* y *año aprobado*. De este modo, la repitencia, la sobreedad y la deserción caracterizan las trayectorias escolares de los pueblos indígenas en nuestro país. Como hemos señalado con anterioridad, existen notables diferencias en las trayectorias escolares entre los sujetos indígenas: mientras mapuches y kollas son pueblos con 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).

Una singularidad a tener en cuenta es que la educación escolar indígena se encuentra en una fase inicial de implementación en Argentina (cf. Rabelo Gomes, 2012), lo cual condice con el modelo homogeneizador que se desarrolló en el país idealizado por la generación de la década de 1880, el cual impulsaba el desarrollo de la formación escolar como una batalla cultural contra la ignorancia y el salvajismo (representado por los pueblos indígenas). Cabe destacar que la situación no es homogénea para todo el país, ya que algunas provincias evidencian mayores avances en la incorporación de las demandas de una educación indígena, como el caso de la provincia de Chaco.

1.2.2. El lugar ambiguo de la educación indígena en la legislación argentina

Lo expresado más arriba se relaciona con el espacio ambiguo que ha caracterizado el trazado de leyes tendientes a incluir a la población indígena del país al sistema de educación formal. En la tesis se considera que esta situación no se relaciona solamente con la aplicación de un tipo de política particular, sino que se vincula

también al lugar ilegítimo que las poblaciones indígenas han ocupado en la historia nacional.

Al respecto, cabe señalar que Argentina se ha caracterizado por auto-percibirse como un país blanco, culturalmente homogéneo y ligado a los valores y las tradiciones de los inmigrantes europeos que poblaron el país en diferentes momentos históricos. Las leyes que dieron forma al proceso de formación del Estado reafirmaron este imaginario hegemónico, negando sistemáticamente la presencia y el aporte cultural de minorías como la población afrodescendiente e indígena (Briones, 2005; Geler, 2007 y Grimson, 2011).

A partir de la recuperación de la democracia en el año 1983 se produjo una redefinición estatal en torno de la legislación indígena, con la sanción la Ley de Política Indígena y Apoyo a las comunidades Aborígenes N° 23.302 (1985), la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas –INAI– (1991), la ratificación del Convenio 169 de la OIT (1992) –Ley Nacional N° 24.071–, el reconocimiento de la existencia de los pueblos indígenas previa a la conformación del Estado nacional y la garantía constitucional de sus derechos (Artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional reformada en 1994). Gorosito (2008) indica que estas modificaciones se vinculan al despliegue de una retórica políticamente correcta del Estado argentino, antes que un cambio profundo respecto al modo de interactuar con los pueblos indígenas y reconocer sus derechos.

En materia educativa, el Estado asume el paradigma de la Educación Intercultural Bilingüe en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (artículos 52, 53 y 54). Como revisaremos sucintamente a continuación, la cuestión de la educación de y para los indígenas ha sido siempre un área ambigua. Repasaremos dos normativas que dan cuenta de estas ambigüedades, posicionando a los procesos de escolarización indígena en áreas intersticiales en las que se disputan sentidos sobre el acceso universal, la formación particularizada y la omisión de la diversidad.

Primeramente, la Ley de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes N° 23.302 (1985) habilitó un campo de discusión respecto de la situación de los pueblos indígenas en el país, sentando precedentes respecto de la forma de concebir a estas poblaciones y del modo de canalizar legalmente sus reclamos. A los fines de nuestro estudio, resaltaremos aquí dos aspectos de esta Ley. En primer lugar, se establece una primera definición sobre las comunidades indígenas: “(...) *Se entenderá*

como comunidades indígenas a los conjuntos de familias que se reconozcan como tales por el hecho de descender de poblaciones que habitaban el territorio nacional en la época de la conquista o la colonización e indígenas o indios a los miembros de dicha comunidad (...)” (Ley N° 23.302, artículo 2). En su análisis sobre este plexo legal, el GELIND (2000) encuentra que allí los indígenas son tomados como “habitantes incompletos”, a ser transformados para devenir ciudadanos plenos (GELIND, 2000, en Briones, *et. al.*, 2006). A pesar de ello, el modo en que esta Ley define a los indígenas será relevante para el estudio del acceso de estudiantes indígenas a las universidades argentinas, ya que sus enunciados serán retomados –como veremos más adelante– por las políticas de inclusión de indígenas a las universidades públicas (Programa Nacional de Becas Universitarias), estableciendo los parámetros para la selectividad de individuos en base a criterios de etnicidad y pertenencia étnica. En segundo lugar, la Ley establece criterios específicos en torno a los objetivos y alcance de la educación para los pueblos indígenas argentinos. Particularmente el artículo 15 señala la importancia de la formación de los indígenas en áreas vinculadas al trabajo agrícola y cooperativo. De esta forma, se asocia la identidad indígena con la ocupación de espacios rurales y con las actividades de tipo agrícola. Esto sucede porque *“ser indio, en el texto de la Ley 23.302, equivale a formar parte de la población rural, a trabajar la tierra (...), y mantenerse fijado a ella como sustento de su derecho”* (Gorosito, 2008: 57). Asimismo, los fines de la educación para este sector poblacional se muestran ambiguos, al indicar que se persigue, por un lado, “resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad indígena” y, por otro lado, “integrarlos de forma igualitaria a la sociedad nacional” (Paladino, 2009).

En segundo lugar, se observa que la Ley Nacional de Educación N° 26.206 – sancionada en 2006– incluye en sus artículos 52, 53 y 54 el derecho de los pueblos indígenas a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), concebida como una modalidad pedagógica para indígenas en los niveles educativos inicial, primario y secundario. El artículo N° 52 explicita: *“(...) conforme al artículo. 75 inciso 17 de la Constitución Nacional [la EIB garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas] a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida”* (Ley N° 26.206, artículo 52). De este modo, se produce una restricción de la EIB en dos sentidos: por una parte, se restringe

el derecho a la educación intercultural a los grupos indígenas –marginando a otros sectores minoritarios y también a la población general; por otra parte, se excluye al nivel superior del alcance de la EIB.

Por todo lo anterior, es importante señalar las continuidades en las concepciones sobre los indígenas que se visualizan en la legislación indígena argentina, por sobre los cambios o renovaciones que los mismos indican perseguir.

1.2.3. El Sistema de Educación Superior Argentino y el reconocimiento de la diversidad cultural

Las instituciones de educación superior en la Argentina se rigen a partir de la Ley de Educación Superior N° 24.521 sancionada en el año 1995, y por una serie de normas reglamentarias que se fueron dictando desde entonces para hacer posible la aplicación de la misma (Sánchez Martínez, 2003). El Sistema de Educación Superior Argentino (SESA) se compone del subsistema universitario y del subsistema no universitario o terciario. Dentro de las universidades, se diferencia entre las instituciones estatales y las privadas⁶. Entre las características principales de las universidades argentinas encontramos:

- La amplia autonomía institucional y la autarquía económico-financiera de las universidades.
- La gratuidad de los estudios de grado en las universidades públicas (a pesar de que legalmente están facultadas para establecer un gravamen).
- El régimen de acceso con bajo nivel de selectividad predominante en las universidades estatales.
- El financiamiento mayoritariamente estatal de las universidades públicas (Rezaval, 2008: 58-59).

En Argentina la gratuidad de la educación superior universitaria y las condiciones de accesibilidad refuerzan un imaginario colectivo de apertura de la

⁶ En el año 2010 existían 95 universidades en el país: 48 estatales, 46 privadas y una extranjera. El subsistema universitario registraba para ese año una cantidad de 1.718.507 estudiantes universitarios, 415.070 nuevos inscriptos y 99.431 egresados (SPU, 2010). Cabe señalar que las universidades estatales reúnen el 83,5% del total alumnado del subsistema universitario y el 63% del total de estudiantes de nivel superior (SPU, 2010).

universidad hacia todos los sectores poblacionales (cf. Sánchez Martínez, 2003; Rezaval, 2008 y Paladino, 2009). Sin embargo, algunos estudios señalan que el debate sobre el acceso, la permanencia y la graduación en las universidades públicas del país debe ser trasladado desde el análisis de las condiciones de accesibilidad (amplias en comparación con otros sistemas de educación superior) a las condiciones de permanencia (tomando en cuenta factores explícitos e implícitos que actúan para la selección de los estudiantes en los primeros años de estudio –durante los cuales se registran las mayores tasas de deserción) (cf. SPU, 2009 y Rezaval, 2008). En Argentina el principal problema que deben sortear las instituciones de formación universitaria estatal es el elevado porcentaje de deserción estudiantil, concentrado sobre todo en el primer año, con valores que rondan entre el 40% al 50% (Fernández Larrea, 2003). En efecto, al analizar qué sectores logran graduarse y qué otros suelen abandonar sus estudios universitarios, la variable de desventaja socio-económica aparece como un criterio analítico central (cf. García de Fanelli, 2005 y Rezaval, 2008).

Frente a este cuadro de situación, a partir del año 1996 la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación (dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología) implementa el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) con el objetivo de facilitar el acceso y/o permanencia de los alumnos de escasos recursos económicos y buen rendimiento académico en las carreras de grado de las universidades nacionales (SPU, 2009)⁷. El PNBU consiste en la entrega de un estipendio de tres mil pesos argentinos anuales, percibido en diez montos por año (SPU, 2010). Hasta el año 2008 el monto fue de \$2500 pesos anuales. En 2009 la suma ascendió a \$3000 por año, y se mantiene en ese valor hasta la actualidad (2013).

Hacia el año 2000 el PNBU incluye en su convocatoria anual tres Sub-Programas: Carreras Prioritarias, Discapacitados e Indígenas. Mientras el primero se sustenta en la selección de candidatos que estudien carreras relacionadas con las áreas

⁷ Este programa se sustenta dentro de una iniciativa más general de promoción de la igualdad de oportunidades que se implementa en Argentina durante la década de 1990. Cabe señalar que en aquel tiempo se configuró una agenda de reformas para la educación superior sobre la base de la reestructuración neoliberal del Estado, con gran influencia de las tendencias internacionales, que para esa época postulaban como “problemas educativos” el financiamiento del sistema educativo y la cuestión de la calidad. Así, mientras se extendía un sistema de debilitamiento del Estado y flexibilización de la educación, a la par se promulgaban las primeras medidas multi/interculturales y de acción afirmativa. Al respecto, Alejandro Grimson (2011) señala que las medidas proactivas fueron avaladas y protegidas por los organismos internacionales en un plano retórico y en tanto no entraran en contacto con reivindicaciones más profundas como la participación en la distribución de bienes y recursos generados por el Estado, la demanda por la tenencia de tierras, entre otros.

consideradas estratégicas para el desarrollo productivo del país, los subprogramas para Discapacitados e Indígenas expresan una preocupación por atender la demanda de sectores visibilizados como de mayor vulnerabilidad social dentro del programa (cf. Rezaval, 2008). De esta manera, se trata de la primera política estatal a nivel nacional que indaga por la diversidad al interior de los grupos que comparten situaciones estructurales de pobreza y que adopta una acción afirmativa para paliar tales desventajas. Esto marca un quiebre con las políticas oficiales del Estado argentino, las cuales se han caracterizado por formular medidas proactivas en base a criterios socio-económicos (Chiroleu, 2009), persiguiendo *“igualar las oportunidades educativas de los sectores más pobres de la población, mientras que el reconocimiento de la identidad de algunos grupos en la educación (como mujeres e indígenas) está recién comenzando a emerger y debatirse”* (Claro y Seoane, 2005: 158). De este modo, la adopción de criterios de identidad para la selección de beneficiarios a ayudas económicas para cursar estudios de nivel superior se enmarca en un contexto donde la diversidad cultural de la población argentina comienza a ocupar espacios sociales y legales que con anterioridad habían sido silenciados o marginales.

El SPI surge como una medida que busca lograr condiciones de igualdad en el acceso y la permanencia de los pueblos indígenas a las carreras de grado dictadas por las universidades estatales. Para acceder a la convocatoria, los interesados deben presentar un aval de la comunidad de origen, en la que se certifique su pertenencia a dicha colectividad a través de la firma de una autoridad del consejo local. Los postulantes a este subprograma no concursan con el resto de los aspirantes, existiendo también algunas medidas de discriminación positiva como la reducción de exigencias académicas para el acceso y la renovación de las becas (esto último se comparte con los postulantes al subprograma Discapacitados). Asimismo, los beneficios son otorgados a todos los que se presentan y cumplen con los requisitos generales. Por lo demás, el monto a entregarse y la periodicidad de la convocatoria son los mismos que para el resto de los subprogramas (SPU, 2009).

Por lo anterior, consideramos la adopción del SPI por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias como una medida de acción afirmativa sin precedente en la Argentina, la cual colabora en la visibilización de la población indígena que se

encontraba enmarcada dentro del segmento poblacional vulnerable (Rezaval, 2008)⁸. A su vez, la puesta en marcha del SPI ha favorecido y/o estimulado la emergencia de Iniciativas de Base Étnica (IBE) en diferentes universidades del país. De este modo, comienzan a generarse en algunas universidades nacionales proyectos de acompañamiento diferencial para con los estudiantes indígenas. Postulamos entonces la existencia de un vínculo estrecho entre la sanción del SPI y la creación de Iniciativas de Base Étnica elaboradas por diferentes universidades estatales, Surgen en este contexto el programa para estudiantes mbyá guaraníes en la Universidad Nacional de Misiones (cf. Arce, 2010 y Núñez 2012), el programa de Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste (cf. Artieda *et. al*, 2012), el Proyecto de Tutorías para Estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Salta (cf. Ossola, 2010a; Zaffaroni y Guaymás, 2011 y Bergagna *et. al.*, 2012) y el programa para estudiantes huarpes coordinado por la Secretaría de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Cuyo (cf. Rezaval, 2008 y Hanne, 2011), entre otros⁹. Este último funciona desde el año 2002, por lo que es uno de los más antiguos que se registran en el país. El mismo ofrece tutorías académicas (durante los dos primeros años de la carrera), becas de manutención, de alimentación y alojamiento (Rezaval, 2008), por lo que es uno de los más antiguos que se registran en el país. Por lo demás, las medidas desarrolladas por las diferentes universidades (o por unidades académicas al interior de las mismas) incluyen una amplia gama de acciones y mediaciones entre las demandas de los pueblos indígenas por lograr el acceso de sus jóvenes a las carreras convencionales y las sensibilidades académicas respecto del logro de la integración de los indígenas y la promoción de un perfil universitario más inclusivo.

Esta proliferación de iniciativas pone de manifiesto la emergencia de un nuevo ámbito para el análisis sobre la inclusión de pueblos indígenas en las universidades convencionales: el mapeo de los proyectos piloto llevados adelante por las universidades estatales en el marco de su autonomía, los cuales surgen del entramado en

⁸ Aquí debería separarse entre la eficacia simbólica de la medida (habilitar la indagación por la diversidad cultural entre el estudiantado argentino) y su eficacia práctica, notándose que la medida ha sido poco difundida y no cuenta con muchos beneficiarios (para el año 2008 sólo contaba con 102 estudiantes becados en este subprograma, cf. Paladino, 2009).

⁹ A través de información recabada de los sitios de internet de las diferentes universidades nacionales, encontramos que han elaborado programas especiales para el acompañamiento de estudiantes indígenas la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de Formosa. También se registra un incipiente proyecto de ingreso diferencial para estudiantes vallistas a la carrera de medicina que se dicta en la Universidad Nacional de Tucumán.

el que se insertan las demandas de los estudiantes indígenas (principalmente aquellos beneficiarios de las becas del PNBU) por la implementación de medidas pedagógicas y de acompañamiento académico durante sus carreras de grado, como así también los proyectos universitarios que persiguen la colaboración entre saberes (cf. Mato, 2008 y 2009a) y las políticas de gestión de la diversidad (cf. Dietz, 2009).

En otras palabras, propongo agrupar las diferentes Iniciativas de Base Étnica desplegadas por universidades nacionales a partir de considerarlas como efectos locales de la implementación del SPI. Para ello, se parte de una acertada lectura de los datos realizada por Rezaval (2008) donde plantea que no se concibe un alto número de estudiantes receptores de las becas del SPI, sin embargo, la implementación del mismo ha generado una *“articulación entre financiamiento nacional y desarrollo de estrategias de seguimiento académico por parte de las universidades para complementar el apoyo económico del programa (...)”* (Rezaval, 2008: 67). Postulamos que tales iniciativas configuran un espacio de convergencia nuevo entre las universidades nacionales argentinas y los pueblos indígenas, el mismo que resulta sugestivo para realizar indagaciones de orden socio-antropológico. A continuación se proponen áreas de exploración para el estudio de este campo, las cuales serán abordadas en los diferentes capítulos de esta tesis de doctorado en relación con la Iniciativa de Base Étnica desarrollada por la Universidad Nacional de Salta.

En primer lugar, se observa la apertura de un espacio sugerente para percibir la multidimensionalidad de horizontes discursivos (y de sentidos) que surcan el área. Una primera caracterización da cuenta de la articulación de al menos tres niveles de análisis en los programas de inclusión de indígenas a las universidades: global, estatal y local. Desde un horizonte transnacional provienen discursos y conceptualizaciones que promueven el fortalecimiento de grupos subalternos a partir de la implementación de medidas proactivas. De allí derivan términos tales como derecho indígena, participación, ciudadanía, empoderamiento, reconocimiento, etc. Desde el nivel estatal se perciben renovadas lógicas en el proceso de inclusión-exclusión de los pueblos indígenas (Arce, 2010), quienes han sido históricamente los “otros internos” del Estado Argentino (cf. Briones, 2005). Por último, las dos lógicas precedentes conviven en espacios concretos, situados y con historias locales en las que se han sedimentado modos particulares de percibir a los otros indígenas. En este plano local se conjugan de

diferentes modos los niveles trasnacionales, el estatal-nacional y los estatales-provinciales (Briones, 2005).

En segundo lugar, se propone un área de análisis en la que se debata acerca del rol de los pueblos indígenas en su doble dimensión de colectivos indígenas compuestos por sujetos (indígenas). La interrelación entre los planos individuales y grupales en el accionar de los pueblos indígenas conforma un desafío epistémico frente al predominante individualismo metodológico y legal. De allí se desprenden los objetivos más específicos de conocer las necesidades de los pueblos indígenas argentinos relacionadas al acceso y la permanencia en carreras de grado dictadas por universidades tradicionales y los modo de construcción de subjetividad atravesadas por los estudiantes indígenas. A su vez, este escenario permite mapear las demandas e intereses de los pueblos indígenas en sus particularidades sociales, políticas, históricas y organizacionales.

En tercer lugar, el vínculo entre estudiantes indígenas y universidades convencionales en Argentina permite entrever un bagaje conceptual específico utilizado por las universidades estatales para nominar a las Iniciativas de Base Étnica (medidas afirmativas, reparadoras, proactivas, de discriminación positiva, etc.) y para aludir a los sujetos destinatarios de los proyectos (indígenas, aborígenes, pueblos originarios, nativos, etc.).

Por último, en esta área de estudios aparecen espacios de socialización sugerentes para debatir acerca de los alcances del paradigma de la interculturalidad y la Educación Intercultural Bilingüe en su ingreso reciente (¿tardío?) a la educación superior argentina.

1.3. Interculturalidad e implementación de Iniciativas de Base Étnica (IBE)

Como lo indican diferentes especialistas, el término interculturalidad es relativamente nuevo, lo cual aún genera debates respecto de sus definiciones y alcances, tanto en las planificaciones de programas gubernamentales como en sus usos desde la ciencias sociales (cf. Mato, 2009, en Grimson, 2011). Considerando que los pueblos indígenas han constituido la población privilegiada para la elaboración de políticas educativas interculturales en Latinoamérica (cf. López, 2001), nos detendremos aquí a describir someramente cómo es pensada la interculturalidad en esta tesis de doctorado.

Para hacerlo, partimos de los estudios antropológicos que buscan deconstruir los sentidos de la formación indígena, tomando en cuenta la diversidad de significados y expectativas que se encuentran en pugna tras la posibilidad de realizar trayectorias escolares. Para ello se prefiguran algunas premisas:

- I. Se entiende que las situaciones de interculturalidad y/o diversidad cultural son construcciones históricas, sociales y académicas que se encuentran en permanente disputa y negociación (Dietz, 2002; Novaro, 2006 y 2011; Mato, 2009b y Soria, 2010). Por lo tanto, no deben ser tomadas como datos de la realidad, sino como palabras clave o palabras-clave¹⁰ a través de las cuales se hace posible reflexionar acerca de cómo son imaginados los vínculos entre los diferentes sectores que conforman la sociedad.
- II. Una mirada que se acerque a la realidad social a partir de palabras clave como interculturalidad debe incluir las arenas políticas en las que se llevan adelante las disputas por sus sentidos (Diez, 2004; Briones *et. al.*, 2006; Walsh, 2008 y Dietz y Mateos, 2011). La propuesta de “pensar lo intercultural como un signo ideológico” incluye la identificación de los regímenes de verdad que alientan las nociones de sentido común tras las que se esconden relaciones de asimetría social y simbólica (Briones, *et. al.*, 2006).
- III. Sin limitarse al campo de la educación superior, la antropología puede aportar al análisis de las relaciones interculturales en educación un bagaje de conceptos (entre los que tienen un lugar central revisar usos de concepciones como cultura, identidad y etnicidad) y el uso de la etnografía (Dietz, 2009).

Desde tales concepciones, diferentes estudios antropológicos sobre la formación de indígenas en universidades convencionales han avanzado en el registro de escenarios, demandas y expectativas que hacen parte de las tareas educativas en contextos de

¹⁰ Me refiero a palabras claves en términos de la propuesta de Chris Shore (2010), quien a su vez retoma a Raymond Williams (1995). Este autor propone reflexionar sobre la realidad a partir de palabras clave (como cultura o interculturalidad), es decir, tomando un término en el cual y través del cual podemos rastrear grandes procesos de cambios sociales, históricos y culturales (Shore, 2010).

diversidad cultural y desigualdad (cf. Luciano, 2009; Czarny, 2008, 2009b y 2010; de Souza, 2010; Nunes Cruz, 2010, Cují Llunga; 2011 y Flores, 2011). Esta tesis de doctorado dialoga con las producciones etnográficas realizadas durante el último decenio, principalmente con las problemáticas que fueron señaladas por otros investigadores en las áreas que se detallan a continuación.

1.3.1. ¿Inclusión o continuidad de marcas de estigma?

Diferentes estudios muestran la gran distancia que separa a los postulados teóricos que sostienen a las políticas de inclusión de sectores subalternos de las medidas prácticas que son tomadas para la inclusión educativa de los mismos (cf. Luciano, 2009; Nunes Cruz, 2010 y Möller, 2012). Al respecto, se evidencia una brecha entre los objetivos ligados a un horizonte intercultural y los efectos de las estrategias implementadas por los proyectos piloto. De esta manera, programas elaborados con intenciones de incluir, empoderar y brindar espacios de autonomía terminan, en muchos casos, por ubicar a las poblaciones destinatarias en posiciones de subyugación que reproducen las relaciones sociales mayores (cf. Delgado, 2002).

Como parte de este tipo de programas, las IBE han sido criticadas por parte de sus beneficiarios por reproducir, al interior de la universidad, situaciones históricas de opresión de los pueblos indígenas, tales como el tutelaje (Luciano, 2009), el clientelismo y el patronazgo (Paladino, 2006). De este modo se señala que *“no basta con formar indígenas para garantizar su protagonismo y autonomía, sin romper las diferentes formas de tutela y colonización”* (Luciano, 2009: 8. Traducción propia).

En base a lo anterior, señalaremos la importancia de reconocer que las IBE deben reconocer el carácter desigual de las sociedades en las que habitamos, las mismas que crean y recrean diferencias de índole “étnica” o “cultural” para ocultar mecanismos de dominación que muchas veces se encuentran ligados a otros fenómenos, como ser la clase social –o la condición estructural de subalternidad (cf. Reynagas, 2007). Así, el señalamiento de la “diferencia cultural” en los espacios formativos debe estar atento a no convertir las diferencias estructurales en marcas de estigma “naturales” (Delgado, 2002).

1.3.2. Oferta académica para estudiantes indígenas

La cuestión de la oferta académica para la incorporación de estudiantes indígenas guarda diferentes connotaciones según las legislaciones estatales para nivel superior de cada país y la participación de las ONG en la gestión de las acciones afirmativas en favor de los indígenas. En los casos en que las universidades son receptoras de financiamiento internacional, las carreras son definidas de antemano por tales organizaciones en base a lo que las propias ONG divisan como los campos estratégicos para la formación de líderes indígenas¹¹. En contraposición, cuando los programas son coordinados y subvencionados por las propias universidades (o por facultades o institutos en su interior) se abren interesantes debates respecto de cuáles son/debieran ser las carreras destinatarias de población indígena.

En este último caso, se conforma un campo de discusión en el que participan (de modo diferente y desigual) los gestores de los proyectos, los estudiantes beneficiarios y los representantes de las comunidades indígenas. El debate en estas situaciones se produce en torno a cómo seleccionar a los estudiantes, qué tipo de carreras ofrecer y qué estrategias utilizar a los fines de que la incorporación de estudiantes indígenas no se limite al acceso de individuos e incluya a toda la comunidad o pueblo al cual pertenecen (cf. Paladino, 2011). En estas circunstancias es significativa la elaboración de preguntas en torno a la finalidad de la formación indígena (Weber, 2004 y Nunes Cruz, 2010), los vínculos entre comunidad-estudiantes indígenas (Czarny, 2010), los estereotipos respecto a cuáles son las carreras “afrontables” por los indígenas y la interrelación entre los saberes tradicionales y los conocimientos científicos (Luciano, 2009).

1.3.3. IBE y conformación subjetiva

Los vínculos entre pueblos indígenas, escolaridad y subjetividad comenzaron a ser abordados en los últimos años. Sobre los estudiantes indígenas en universidades convencionales, los estudios muestran que *“el espacio universitario aparece como la posibilidad de acceder a otras modalidades de socialización y subjetivación, las que*

¹¹ Estudios etnográficos desarrollados en México muestran que los egresados de los programas de formación de docentes indígenas durante la década del '80 han construido un perfil de líderes étnicos a través de disputas y complejos procesos de cercanía/lejanía entre los programas asimilacionistas en los que fueron educados y la crítica y antagonismo con los mismos (cf. Oehmiche, 1999 y Pérez Ruiz, 2002, en: Bello, 2004).

incluyen la conformación de nuevas expectativas para el futuro” (Czarny, 2010: 10). De esta manera, acceder a las narrativas sobre las experiencias escolares permite obtener información relacionada con la multiplicidad de formas de negociar la identidad en contextos de diversidad y desigualdad.

Por otro lado, en algunos países de América Latina se registran egresados indígenas de las carreras de grado convencionales, muchos de los cuales han podido acceder (y concluir) estudios de posgrado. Entre ellos, un sector se ha dedicado a documentar sus experiencias en los espacios de educación formal (cf. Luciano, 2009; Fernandes, 2010 y Marileo y Salas, 2011).

En relación con la participación de programas de inclusión a las universidades, han sido destacados efectos ambiguos (Flores Silva, 2011). Por un lado, se rescatan factores positivos como la promoción de la valorización de la cultura indígena y la autoafirmación étnica en la universidad (cf. Luciano, 2009). Por otro lado, se señalan aspectos controversiales, como el sentimiento de una doble pertenencia (occidental por la adquisición del título e indígena por los orígenes), los problemas para ingresar al mercado de trabajo y la dificultad para establecer líneas de confluencia entre los conocimientos occidentales adquiridos y las demandas de los pueblos indígenas por lograr mayores espacios de ciudadanía (cf. Luciano, 2009 y Cují Llunga; 2011).

1.3.4. Criterios para la selección de beneficiarios

Si tomamos a las Iniciativas de Base Étnica (IBE) como políticas públicas que buscan hacer frente a la gestión de la diversidad en el marco de una estructura de interacción social específica (la universidad), encontramos que las *mismas* “*construyen nuevas formas de subjetividad y nuevos tipos de sujetos políticos*” (Shore, 2010: 36). En este sentido, se toman categorías existentes (como pueblo indígena, comunidad originaria, población tradicional, pueblo originario, etc.) que son (re)inventadas o resemantizadas en el marco de las nuevas trayectorias escolares y la ocupación de diferentes espacios sociales (como la ciudad).

Asimismo, es menester admitir que la selección de criterios para la creación de categorías sociales no es un proceso neutro, y que el mismo refleja maneras (más o menos explícitas) de pensar el mundo y actuar en él (Shore, 2010). Para el caso del reconocimiento de estudiantes indígenas entre la población estudiantil de las

universidades convencionales se ha registrado la convergencia de criterios provenientes de diferentes horizontes de sentido. Por una parte, se incluye terminología proveniente del área legal internacional, entre los que se destaca la auto-adscripción de la persona al colectivo indígena (OIT, Convenio 169). Por otra parte, son retomados criterios burocráticos para la selección de beneficiarios, tales como las cartas de apoyo a la postulación. De esta forma, se ha extendido el requerimiento de un aval –expedido por una autoridad de la comunidad indígena de origen– en el que se explicita el apoyo que el/la postulante/estudiante recibe por parte de los miembros de su comunidad u organización. Tal documento constituiría una prueba de la autenticidad de un sustrato étnico por parte del/ de la candidato/a (cf. Nunes Cruz, 2010). Este requisito ha sido fuertemente cuestionado por diferentes organizaciones indígenas ya que se parte de una idea folclorizada acerca de los pueblos indígenas, ubicándolos necesariamente en comunidades alejadas de los centros urbanos, y pasando por alto las dificultades que conlleva la obtención de un documento formal de tales características (cf. Paladino, 2009).

Por otra parte, existen criterios particulares, ligados a una visión localista de lo que en cada contexto se entiende por etnicidad y diferencia cultural. Los mismos se basan en rasgos fenotípicos, lingüísticos y culturales para establecer diferencias entre grupos humanos y para marcar posiciones sociales. Así, los modos particulares de establecer relaciones de alteridad contextualizan los vínculos interétnicos marcando diferencias en los modos de percibir la otredad. Como ejemplo, se puede considerar el caso de la emergencia de la categoría “indio-descendiente” en Brasil –incluye a descendientes de pueblos indígenas que no viven en contextos comunitarios pero desean recuperar vínculos con un pasado indígena (CINEP, 2010)– y la diferenciación, en la provincia de Salta, entre los indígenas chaqueños (considerados los únicos legítimos) y los indígenas habitantes de las tierras altas y de las ciudades –cuya aboriginalidad (Briones, 1998) es constantemente puesta en duda (Lanusse y Lazzari, 2005).

Las categorizaciones provenientes de un horizonte global, por un lado, y de modos locales de representar la diversidad socio-cultural, por el otro, convergen en el espacio universitario, produciendo espacios densos desde los cuales entrever criterios y clasificaciones respecto de cómo concebir al estudiante indígena.

1.3.5. Sentidos de la profesionalización indígena

El debate sobre la profesionalización de indígenas en universidades convencionales ha pivotado en la discusión respecto de dos perspectivas contrapuestas: por un lado, la mirada que indica que el ingreso, permanencia y graduación en instituciones públicas tradicionales conlleva la pérdida de la identidad indígena y, por otro lado, la proposición que indica que como resultado de una trayectoria formativa prolongada, los jóvenes indígenas profesionales serán funcionales al empoderamiento de sus comunidades de origen (cf. Paladino, 2001; Czarny, 2009b y Dietz, 2009).

De este modo se ha trazado un panorama dicotómico en el que son expresadas mayoritariamente las intenciones y temores de ciertos sectores (organismos internacionales, miembros adultos y ancianos de las comunidades, profesores y gestores universitarios, etc.), los cuales no siempre condicen con las prácticas reales de los jóvenes indígenas (quienes en sus prácticas cotidianas frecuentemente resuelven de manera menos conflictiva tales dilemas). En efecto, en muchas ocasiones los estudios sobre los sentidos de la profesionalización de los jóvenes indígenas condicen con las visiones de futuro formuladas desde sectores adultos (profesores, padres, líderes comunitarios, gestores indigenistas, etc.) dejando en un segundo plano los fines y objetivos buscados por los propios indígenas profesionales.

Asimismo, se propone analizar con cautela los intersticios entre los reclamos indígenas por el logro de una mayor emancipación –orientada a la búsqueda de una potestad sobre la “verdad indígena” que históricamente fue tenencia de agentes no indígenas– y los mecanismos de domesticación de la política indígena a través del refinamiento de las redes de burocratización estatal y cooptación del movimiento indígena (Katzer, 2009).

1.4. Herramientas conceptuales

Las problemáticas mencionados más arriba pueden ser abordadas analíticamente de diferentes maneras. En esta tesis de doctorado han sido examinadas desde el abordaje crítico del paradigma de la integración (capítulos 3 y 4), la perspectiva antropológica acerca de la formulación de políticas públicas (capítulo 3 y 4) y la antropología de la educación latinoamericana (capítulos 5 y 6). Cabe aclarar que estos lineamientos

teórico-conceptuales no fueron tomados en su totalidad, realizándose una apropiación de las herramientas conceptuales consideradas más apropiadas para los fines de nuestra investigación. A continuación se presenta una síntesis de cada una de estas propuestas analíticas.

1.4.1. El paradigma y los discursos de la integración

En el campo actual de la educación se ha fortalecido el uso del concepto “integración” para dar cuenta de nuevos modos de establecer vínculos entre los grupos mayoritarios (o desmarcados) y aquellos grupos considerados como minorías (ya sean autóctonas, como el caso de los pueblos indígenas para los países latinoamericanos) o alóctonas (como los migrados desde países de países africanos, asiáticos o americanos a los países europeos). La noción de integración surge entonces como superadora de las nociones de aculturación o asimilación, donde se suponía que el grupo minoritario iba a perder sus rasgos característicos al insertarse en una sociedad mayoritaria. Así, se asume (idealmente) que *“en el proceso de integración ambas partes implicadas, tanto la minoría como la mayoría interactúan, negocian y generan de forma bidireccional espacios de participación y de identificación mutua que transforman a todos los actores partícipes, no únicamente el grupo minoritario”* (Dietz, 2007: 192).

Sin embargo, el paradigma de la integración se sustenta en la ficción de la igualdad de posibilidades socio-económicas que tienen los colectivos para participar activamente en los procesos de creación y transmisión de bienes y derechos (como la salud o la educación). De este modo, los críticos de este modelo han señalado la marcada desigualdad que caracteriza a las sociedades capitalistas, la cual se expresa en diferentes posiciones y posibilidades de interlocución. Según Favell (2000, en Dietz, 2007), el Estado-nación, en tanto entidad con gran capacidad de articulación de políticas públicas, se posiciona como receptor de las minorías a las cuales debe hacerles un lugar “público” a través del establecimiento de determinadas medidas que se convierten en “filosofías públicas de la integración”. Tales filosofías públicas se erigen a partir de visiones del mundo y representaciones de la realidad ligadas a contextos históricos particulares, encontrándose también fuertemente institucionalizadas. Estas filosofías públicas de la integración son producto y productoras de una contradicción que las caracteriza: mientras sus postulados indican que la política de la integración persigue la

consecución de una inserción social en términos de mayor igualdad; en la práctica se ha demostrado que el medio para llevar a cabo la integración suele ser la hipervisibilización de los sectores considerados diferentes y por lo tanto, receptores de las medidas de inclusión:

“(...) aquellos actores institucionales –y académicos–, que desde las esferas públicas del Estado nación se dedican a desarrollar políticas de ‘integración de minorías’, despliegan en su quehacer institucional prácticas de visibilización, de problematización y a menudo de estigmatización precisamente de aquellos que se pretenden ‘invisibilizar’, o sea, integrar” (Dietz, 2007: 192).

Desde la antropología esta situación de contradicción entre los fines y los medios de los sistemas de integración ha sido abordada como la continuidad de un estilo de gobernanza que tras el interés de permitir el acceso de mayor cantidad de población a los bienes y servicios estatales, esconde la intención de disciplinamiento, poder y desestructuración de los modos “otros” de hacer frente a las necesidades humanas:

“Que en la actualidad seamos testigos de un incremento de las políticas sociales focalizadas para las poblaciones pobres no es que el Estado nacional o las Naciones Unidas se hayan humanizado y crean en la igualdad humana, ni siquiera que por filantropía deseen curar las heridas que el mismo sistema produce, sino que estas acciones intentan palear las crisis inherentes del capitalismo –que de no atenderlas pondrían en peligro al sistema mismo. Entonces, la vulnerabilidad de las poblaciones pobres a las que se atiende no es la de ellas mismas sino la que representan para el sistema” (Castillo, 1999: 95).

Más allá de las críticas a las medidas que buscan dar continuidad al modelo societal vigente a partir del uso de nociones como integración, los antropólogos también han encontrado en la “formulación de políticas de inclusión” un nicho fértil en el cual realizar preguntas (situadas y contextuales) respecto de los tipos de modelos y visiones de sociedad –implícitos y/o explícitos– son proyectados por estos paradigmas. Así, Favell (2000) señala que el estudio antropológico de la formulación de políticas públicas aparece como un campo sugestivo desde el cual indagar el modo en el que los

poderes estatales imaginan y construyen a los otros del Estado nación, es decir, brindan un corpus de información acerca de los gestores de políticas públicas y el modo en que ellos imaginan que deben darse los vínculos entre individuos y colectivos en sociedades compuestas por diversos segmentos de población. A propósito, Dietz (2007) indica:

“Estas políticas (...) constituyen para la antropología del policy making una fuente etnográfica de primera mano, no para estudiar a ‘las minorías’, sino para analizar cómo a través de prácticas y discursos de ‘minoritización’ el Estado-nación ‘se piensa a sí mismo’ a través del objeto de sus políticas públicas, a través de las cuales se materializa una pensée d’État (Sayad, 2004)” (Dietz, 2007: 193).

De este modo, asumimos que la noción de integración, en especial la integración a partir de políticas educativas proactivas, se convierte en un campo fértil a partir del cual conocer los modos en que los gestores de la diversidad cultural piensan e imaginan las interrelaciones en sociedades multiétnicas, y las formas en que desde los lugares legitimados para elaborar políticas se recrea una idea hegemónica de “otredad” que esconde la diversidad inherente al interior de aquello que se considera como su contracara, la “mismidad”.

1.4.2. La antropología y el estudio de la formulación de políticas públicas

Lo anterior se relaciona con los procedimientos y las relaciones sociales en los cuales se inserta el trazado de políticas públicas. En esta tesis proponemos analizar la medida de base étnica desplegada por la Universidad Nacional de Salta para la integración de estudiantes indígenas como una política pública de gestión de la diversidad cultural. Para ello, son retomados los principios de Shore (2010) para el estudio antropológico de la formulación de las políticas públicas. En primer lugar, concebimos el trazado de políticas públicas como una actividad socio-cultural inmersa en procesos sociales cotidianos, en mundos de sentido específicos, en protocolos lingüísticos y en prácticas culturales que crean y sostienen esos mundos (Shore, 2010). Se asume también que la elaboración de políticas públicas forma parte de procesos de gobernanza más amplios, los cuales incluyen los mecanismos de los Estados burgueses por delimitar a sus gobernados en términos de individuos y de colectividades (Trouillot,

2011). De este modo, el análisis de las políticas públicas se inserta en la complejidad de reconocer al Estado en tanto ejercicio de legitimación (Abrams, 1977, en Corrigan y Sayer, 2007) en el que se organizan, simultáneamente, formas culturales y formas estatales (Corrigan y Sayer, 2007). Cabe destacar que el Estado nación asienta sus bases en espacios geográficos concretos, asumiendo la regulación de las relaciones sociales en épocas específicas, como así también la distribución y el usufructo de los recursos naturales y económicos disponibles. En la actualidad, resulta central reconocer en los análisis sociales el impacto y la materialidad de la gubernamentalidad de corte neoliberal, la cual impregna los sentidos de la regulación política, estimulando el reconocimiento de los derechos culturales de una manera muchas veces banal y esencializante de las diferencias (Briones, 2007).

En paralelo, se concibe a las políticas públicas como procesos complejos, no lineales y muchas veces desorganizados. De esta forma, no se trata de elaboraciones escalonadas y guionadas a partir de un plan de acción consecutivo (formulación, aplicación, evaluación de resultados) y tampoco realizadas mecánicamente “desde arriba hacia abajo”, sino campos de disputa en los que emergen áreas de interacción y lucha por la asignación de los sentidos, la planificación en plazos y el uso de los términos puestos en juego.

En 1997 Shore y Wright delinearon cinco características a partir de las cuales pensar el análisis de la formulación de las Políticas Públicas (PP) desde la antropología social (cf. Shore y Wright, 1997). Estos cinco puntos son:

1. Las PP reflejan ciertas “racionalidades de gobierno” o gubernamentalidades. A través de su análisis se pueden encontrar maneras de pensar el mundo y actuar en él. Así, las PP contienen modelos implícitos (o explícitos) de sociedad y de visiones de cómo los individuos deben relacionarse con la sociedad y los unos con los otros. La administración de la diversidad ocupa un lugar significativo en la construcción de PP, razón que lleva a intervenir en la construcción de grupos humanos. De esta voluntad por construir grupos se desprende la necesidad de construir nuevas categorías de individuo y de subjetividad. Esta afirmación tendrá consecuencias importantes en el análisis propuesto en esta obra, sobre todo para reconocer en el trazado de una Iniciativa de Base Étnica (IBE) en la UNSa los intersticios de disputa por la creación de categorías como “estudiante de pueblo originario” y los diferentes horizontes discursivos que operan para

pensar, tanto lo “originario” como el sentido último de “ser estudiante en la universidad” (cf. capítulo 4).

2. Las PP funcionan de manera similar al mito en las sociedades letradas. Con ello los autores se refieren a que las políticas públicas proveen un plan de acción, y brindan cierta seguridad ontológica frente a problemáticas sociales. Al contemplar a las PP funcionando como mitos en las sociedades contemporáneas se puede explorar el valor de la escritura y la legislación frente a situaciones que, de no ser legisladas, podrían convertirse en peligrosas para el orden instaurado. Este postulado tiene importancia para comprender el modo en que los miembros de las instituciones articulan significados y continuidades en agendas históricas y frente a problemáticas que muchas veces guardan poca relación entre sí, pero que permiten crear un sentido de seguridad y de continuidad a través del tiempo.
3. Las PP son inherentemente instrumentales. Vehiculizan fines de acción política y constituyen herramientas que persiguen mantener, transformar y/o cambiar la realidad, siempre con la intención de regular los vínculos entre los sujetos y los colectivos.
4. Las PP constituyen campos de exploración fecunda para la investigación antropológica. A través del estudio de su constitución, sanción, reglamentación y puesta en práctica se pueden estudiar épocas sociales, conflictos, mediaciones y tensiones constitutivas del plexo social, como la interrelación entre individuo-sociedad, la construcción de alteridades y categorías sociales, la instauración de modos correctos (e ilegítimos) del hacer y del ser, etc.
5. Las PP crean, brindan el soporte y legitiman un lenguaje específico. Las PP son fenómenos políticos, pero su naturaleza política a menudo está oculta detrás de un lenguaje objetivo, legal y racional. Como programas de acción, las políticas persiguen fines inherentemente políticos, pero la eficacia de sus postulados consiste en establecer un lugar de enunciación visualizado como “neutral” desde el cual se utilizan medios no-políticos: *“Las políticas funcionan mejor cuando son percibidas como técnicas racionales y como soluciones “naturales” para los problemas que enfrentamos, es decir, cuando logran desplazar el discurso a un registro que posiciona el debate fuera de la política”* (Shore, 2010: 34). A través de diferentes procedimientos se establece un lenguaje, un estilo comunicativo que permite la comunicabilidad de las acciones a tomar, pero que

pierde la riqueza de las discusiones y los debates que expresaron las pugnas por el establecimiento de determinadas categorías en detrimento de otras. A partir de la etnografía, en el Eje II de la esta tesis son retomados tanto las políticas en sus diseños aprobados, como las sensaciones, los anhelos y los proyectos (individuales o colectivos) que quedaron fuera del proyecto legislado, pero que fueron parte del debate y de los sentidos disputados en una época respecto de cómo se planifica la inclusión educativa de los estudiantes indígenas a la UNSa.

Por último, la propuesta de análisis desde la formulación de políticas públicas se relaciona con la perspectiva de esta tesis al proponer una mirada amplia del estudio de las PP, concibiéndolo no como un fin en sí mismo, sino como una oportunidad para reflexionar sobre transformaciones más generales de la sociedad y como vehículos privilegiados para comprender lo que las políticas significan, tanto para sus formuladores como para aquellos sujetos pensados como sus destinatarios.

1.4.3. La etnografía de la educación latinoamericana

En América Latina, los estudios sobre la cotidianidad escolar han crecido en los últimos treinta años, fortaleciendo un corpus de preguntas y problemáticas que desde el estudio situado de comunidades locales refuerzan miradas críticas respecto de los modos de educar y de experimentar la educación formal en las sociedades latinoamericanas (cf. Achili, 1987; Cragnolino, 1995; Ezpeleta y Weiss, 1996, Bertely Busquets, 2000; Neufeld, 2000; Gomes Rabelo, 2004; Novaro, 2005; Rockwell, 2006; Santillán, 2007; García y Solari, 2009; Czarny, 2010 y Hecht, 2011, entre otros). Bebiendo de diferentes fuentes, y dialogando con múltiples contextos nacionales y épocas históricas, la etnografía continúa definiéndose como una forma de encarar el registro de los procesos sociales desde una perspectiva interpretativa-descriptiva que permite sumergirse en la realidad social objeto de análisis. La misma se encuentra fundamentada *“en la observación, la entrevista, la estancia prolongada del investigador y la recolección de documentos, cuya misión primordial es dar cuenta del conocimiento local a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los saberes y la ‘cultura’ de determinado agrupamiento humano, institución o proceso social”* (Levinson, *et. al.* 2007: 825).

Esta tesis retoma parte de las discusiones producidas en este campo de debate, intentando particularmente desentrañar los trasfondos políticos e ideológicos desde los cuales se enuncia y se conciben las relaciones interculturales (Walsh, 2008) y las dimensiones de desigualdad social y poder que constituyen los entramados a partir de los cuales se debate, se piensa y se vive las llamadas relaciones de “interculturalidad” (cf. Paladino y Czarny, 2012). Para ello serán retomados, de manera explícita o implícita, varias de las conceptualizaciones utilizadas desde la etnografía educativa.

Esta rama de la antropología se asienta en los trabajos pioneros realizados a fines de la década de 1970 por teóricos ingleses que estudiaron las formas en que los jóvenes de la clase obrera inglesa conciben sus procesos escolares y los modos en que resisten a las interpelaciones ideológicas dominantes (cf. Willis, 1981). Willis acuñó la categoría de “producción cultural” para focalizar en los espacios de apropiación activa de los recursos y bienes que incumben a la enseñanza formal y desarrollados por los jóvenes provenientes de sectores subalternos. Esto no resta importancia a la vitalidad del sistema capitalista del cual la escuela contemporánea es parte constitutiva, pero contribuye a captar los modos en que los estudiantes ejercitan su agencia, incluso a través del aprendizaje de la cultura capitalista (Levinson *et. al.*, 1996). En este sentido, el estudio de la “producción cultural” brinda una dirección para entender cómo la agencia humana opera bajo poderosas limitaciones estructurales, señalando un camino –a nuestro entender fructífero– para mostrar de que manera la gente ocupa creativamente los espacios de educación y de escolarización (Levinson *et. al.*, 1996).

Otro de las definiciones retomadas desde la etnografía de la educación es la concepción cultural de la persona educada (Levinson y Holland, 1996). Desde esta perspectiva se reafirma que la escuela no es el único agente social que brinda educación, ya que las sociedades educan de diferentes maneras, siendo los procesos de escolarización formal un espacio importante, pero no el único para impartir enseñanza. Esto se relaciona con las ideas que cada sociedad elabora en torno a qué considera una persona educada, existiendo modos plurales para definir a las personas educadas (Levinson y Holland, 1996). Para nuestra investigación, las nociones en pugna respecto de los “sujetos educados” nos permitirán ahondar en la tensión inherente a la formación superior de los Jóvenes Universitarios Wichís: de qué modo cumplir con las exigencias de ser estudiantes universitarios educados (es decir, exitosos en su paso por la universidad), y con la exigencia comunitaria de responder a los parámetros vigentes

según los cuales se establecen los requisitos para ser considerados personas wichís educadas (y devenir miembros reconocidos y activos de una comunidad indígena).

Por último, el concepto de “culturas locales de escolarización” (Rockwell, 1996) permite aludir al entronque entre la perspectiva de los agentes activos y apropiadores de cultura y los espacios educativos particulares en los que actúan. Es en esa intersección donde la etnografía cumple su rol de “documentar aquello no documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009: 48). El antropólogo educativo parte de la premisa de que no todo está dicho en materia educativa, y que tanto los fines de acceder a mayores niveles de escolaridad, como el sentido mismo de “ir a la escuela” (Czarny, 2010) o “asistir a la universidad” –para nuestro contexto– se encuentra atravesado por una pluralidad de marcos interpretativos y de sentidos que muchas veces se encuentran solapados bajo los discursos oficiales respecto de la necesidad de escolarizar a las generaciones jóvenes. En este marco, hablar de las culturas locales de escolarización remite a contemplar la complejidad que encierra la tarea de educar en contextos de diversidad cultural y, fundamentalmente, de marcada desigualdad social. Como lo indica Levinson *et. al.* (2007), si existe algo en común entre las etnografías escolares realizadas en América Latina, es la condición estructural de desigualdad económica que caracteriza a la región. Sin embargo, y sobre este trasfondo común, las prácticas de escolaridad cotidiana encierran múltiples mandatos, como así también apropiaciones heterodoxas de los contenidos y los habitus que se buscan transmitir. De allí la importancia que los antropólogos educativos le brindan a aquello que sucede aparentemente por fuera de la escuela (en el barrio, la comunidad, la familia), lo cual, desde la perspectiva holística propia de la antropología, forma parte inherente de los modos de vivir la escolaridad.

Por otra parte, los estudios que enfatizan en las culturas locales de escolarización permiten entrever la complejidad de los tiempos sociales (presentes, futuros y pretéritos) que se entrecruzan en el acto de escolarizar. Así, mientras la acción cotidiana de asistir al establecimiento educativo habla de aspectos relacionados con la cotidianidad y decisiones que muchas veces forman parte del “día a día”, diferentes estudios han mostrado de qué manera *“las personas escolarizadas llevan su experiencia pasada hacia futuras iniciativas”* (cf. Rockwell, 1996), como así también los modos en que la escuela representa y actualiza – particularmente para los grupos indígenas– la tensión entre el “permanecer” (según los valores de la propia comunidad) y el “llegar a ser”

(según lo que se espera para el futuro) (Peshkin, 1997, en Czarny, 2008). Es decir, en la escuela se dan cita el pasado, el presente y el futuro de las personas (Hecht, 2010).

1.5. Escolaridad, pueblos indígenas e interpelaciones

Todo lo anterior cobra sentidos particulares cuando se focaliza en los procesos educativos de los pueblos indígenas. No quisiera detenerme aquí en datos que ya han sido expuestos, como los bajos porcentajes de escolaridad que presentan los pueblos indígenas de la región, o las brechas entre los postulados de las medidas de EIB y su implementación en las aulas. Me interesa, continuando con la apropiación activa que realizo de los postulados teóricos de los autores de la antropología de la educación, señalar dos cuestiones acerca del análisis de la escolaridad de los pueblos indígenas.

En primer lugar, esta investigación se produjo en paralelo con la lectura de etnografías sobre la temática que fueron producidas en contemporaneidad a la realización del trabajo de campo. Si con anterioridad a la década de 1990 muchos trabajos se preguntaban qué hacían las instituciones escolares con la población indígena, las nuevas etnografías se interesan por conocer “*lo que hacen los pueblos indígenas con la institución escolar*” (Czarny, 2009b: 5). Son los propios pueblos indígenas escolarizados los que han abierto la discusión respecto de la potestad monopólica de los Estados nacionales (y sus aparatos) para establecer, en principio, los parámetros respecto de quién es o no indio (cf. Paradise, 1998 y Czarny, 2009b). Desde allí se han establecido intrincadas relaciones sociales entre los encargados de educar y los pueblos indígenas que buscan recibir educación. Estas relaciones pivotean entre la imposición de lenguas, contenidos y mandatos hegemónicos, por un lado, y participaciones, escuchas, y demandas, por el otro. Tal situación caracteriza a los contextos actuales de escolarización indígena, los mismos que “*guardan significados complejos, que van más allá del bien y del mal que la escuela pueda representar*” (Czarny, 2009b: 5).

Los procesos escolares de los pueblos indígenas se asientan en esta complejidad, generando fuerzas centrípetas y centrífugas que atraen y repelen a las generaciones jóvenes de las instituciones educativas (Hecht, 2010). Por ello, (re)conocer las representaciones que tienen los miembros de las comunidades indígenas contemporáneas acerca de los procesos escolares de las generaciones jóvenes se vuelve una esfera central de las etnografías comprometidas con reconocer la pluralidad de

voces que hacen parte de la experiencia escolar de niños y jóvenes indígenas. Esto también es importante porque en los espacios de educación formal se producen nuevas interpelaciones identitarias a través de las cuales “lo étnico” cobra renovadas acepciones, surgiendo nuevos conflictos identitarios entre algunos estudiantes indígenas (Martínez y Navarrete, 2011) y produciéndose reacomodaciones en la organización social de las comunidades de las cuales los jóvenes provienen (Ossola, 2010b).

Tomando en cuenta lo anterior, esta tesis de doctorado presenta los resultados de una investigación que ha procurado trazar un camino –posible entre muchos otros– para el tratamiento de la información sobre la temática y la realización de preguntas estimulantes *desde* el campo de la antropología de la educación y *sobre* los pueblos indígenas argentinos en su afán de ingresar a las universidades. Se asume que la obra constituye un bosquejo y no agota los posibles debates y dilemas que atraviesan la complejidad del tema abordado.

La opción de analizar los procesos sociales a partir de interpelaciones alude a una visión de los fenómenos sociales en la que los actores y los colectivos –si bien constreñidos por diversos aspectos estructurales– realizan usos particulares, transgreden y se apropian –en ciertos momentos y bajo determinadas circunstancias– de las instancias de poder y sujeción. Las interpelaciones constituyen caminos de doble vía: somos interpelados por formaciones organizativas de diferente índole y escala: estatales, supranacionales, locales, barriales, etc., pero a la vez interpelamos a las mismas en un complejo proceso de negociación en el que las partes implicadas se adaptan a la vez que modifican las circunstancias que las atraviesan.

Para situar el modo en el que actúan las interpelaciones escolares, étnicas y etarias en nuestra investigación, y para localizar las discusiones y los postulados teóricos explicitados más arriba se describirá, en el próximo capítulo, el caso de estudio que sustenta esta investigación.

CAPÍTULO 2
ENTRE LA UNSA Y LOS TRONCOS:
TRAZOS DE UN RECORRIDO ETNOGRÁFICO

“[En la actualidad] el trabajo de campo tiende a revestir la forma de red para poder seguir el movimiento de las diásporas contemporáneas. El ‘campo’ está cambiando: (...) Para el antropólogo del sur formado en Occidente, el ‘campo’ no consiste en lanzarse a una terra incógnita, sino en ‘volver a casa’”.

Marc Augé y Jean Paul Colley, 2006

2. Desafíos de una investigación bi-situada

En el capítulo anterior presentamos un cuadro de situación (de los muchos posibles) en el cual se inserta el vínculo entre pueblos indígenas y universidades convencionales. Describimos algunos de los dilemas que se presentan en el marco de esta temática, y luego propusimos una mirada para analizar el fenómeno en el contexto argentino y desde la antropología social.

En este capítulo se ofrece una reconstrucción de los dos escenarios en los cuales se realizó trabajo de campo entre los años 2009 y 2012: la Sede Central de la Universidad Nacional de Salta (Salta Capital) y la comunidad indígena Los Troncos (Rivadavia, Salta). El objetivo principal del capítulo es brindar una descripción de los dos espacios sociales por los que transitan los jóvenes universitarios wichís. Para ello se expone, en primer lugar, la doble perspectiva a través de la cual se concibe a los contextos etnográficos: como organizaciones sociales (o instituciones) y como espacios para la socialización. Luego se presenta una caracterización de la UNSa, su historia, características principales, modo de organización, como así también un breve recorrido respecto de cuáles han sido los ítems señalados por los actores entrevistados como los más importantes para la reconstrucción de la historia institucional. La tercera parte del capítulo esgrime una breve reseña respecto del grupo étnico wichí y de la comunidad de

los Troncos. Se pone énfasis en los modos en que la comunidad se ha relacionado con la educación formal desde el establecimiento de los misioneros protestantes hasta la actualidad, recuperándose también parte de la trayectoria educativa de los Jóvenes Universitarios Wichí (JUW). El capítulo finaliza con algunas reflexiones sobre las discusiones acerca de cómo encarar etnografías bi-situadas sobre pueblos indígenas en la complejidad del mundo actual.

2.1. Universidad y comunidad indígena: espacios de efectividad y afectividad

*“Y ahora que me acuerdo, de política no iba a hablar.
Pero... ¿política no hacemos todos al caminar?”
Raly Barrionuevo, “Ey paisano”*

Dadas las características de la investigación señaladas más arriba, la misma puede considerarse una investigación multisituada (Marcus, 2001) o bi-situada (Ossola, 2013a). Cabe señalar que la estrategia multisituada no se encontraba definida en el primer plan de trabajo doctoral, el cual estipulaba realizar trabajo de campo con los Jóvenes Indígenas Universitarios (JIU) en el ámbito académico. Sin embargo, al esclarecer que la investigación focalizaría específicamente en los procesos escolares de los jóvenes de la etnia wichí, y tomando en cuenta el énfasis que en sus narrativas tenía su comunidad de pertenencia, se tomó la decisión de “ampliar el campo” y viajar a la comunidad de Los Troncos. En efecto, la bi-situalidad a la que se alude puede ser entendida como una adaptación de la investigación a los cambios y transformaciones que forman parte del proceso etnográfico (cf. Guber, 2001 y Rockwell, 2009).

La finalidad de plantear un trabajo de campo que abarque estos dos ámbitos (la UNSa y los Troncos), se relacionó también con la posibilidad de seguir el flujo estacional de los jóvenes universitarios wichís. Este flujo está marcado, desde hace cinco años, por los tiempos de la Universidad: durante los períodos de clases en la institución la etnografía se realizó en la UNSa (donde también realizo trabajos de investigación y docencia), mientras que en los recesos me trasladé, junto a los jóvenes, a la comunidad. Se realizaron un total de cuatro viajes a Los Troncos: diciembre de 2009, mayo de 2010, noviembre de 2010 y abril de 2013. Con excepción del último (que consistió en un viaje de un día de duración), los otros tuvieron una duración de una

semana o diez días, durante los cuales me alojaron generosamente los familiares de Luis.

En este trabajo se adhiere a la concepción de que a una antropología contemporánea de la interculturalidad le corresponde hacer uso de una metodología que exprese las territorializaciones y las temporalizaciones que los nuevos actores sociales generan, escenifican y codifican culturalmente (Dietz, 2002).

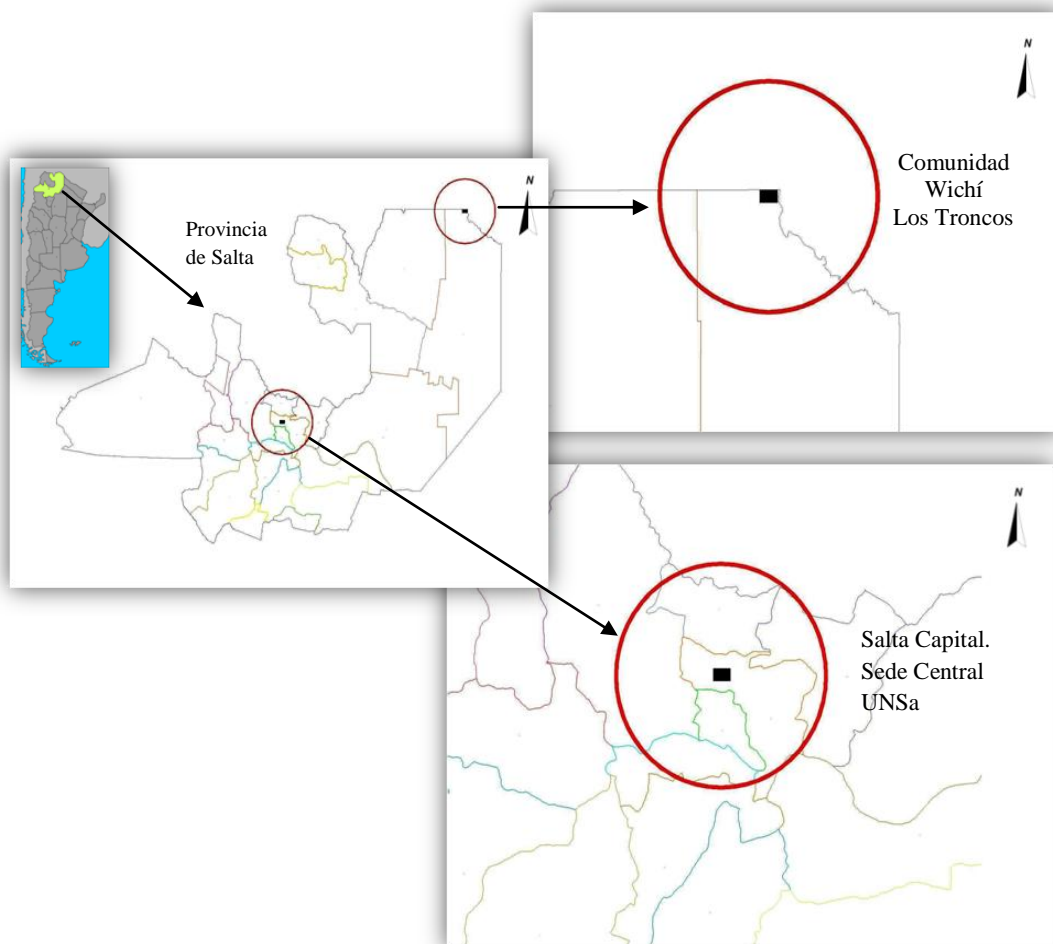


Imagen N° 1. Mapa de la Provincia de Salta con detalle de la Comunidad Los Troncos y Salta Capital. Fuente: Realizado por el Ingeniero Pablo Campos (2010).

La realización de una investigación de tales características no estuvo exenta de conflictos y contradicciones, los cuales se convirtieron en verdaderos desafíos metodológicos. En primer lugar, la opción de “ampliar el campo” y dirigirme a la

comunidad fue útil para hacer frente a uno de los grandes dilemas de la antropología de la educación: ¿cómo hacer una etnografía de los procesos escolares que no termine siendo una etnografía de la escuela? (Jocilés, 2007). Sin elaborarlo explícitamente en aquel momento, mi movilidad territorial implicaba la posibilidad de profundizar en las trayectorias vitales y educativas de estos jóvenes, buscando las huellas (Rockwell, 2009) que me permitieran reconstruir su escolaridad actual en un entramado significativo más amplio temporal y territorialmente.

En segundo lugar, la opción de la multi-situidad incrementó los espacios en los que era interpelada a partir de mi identidad profesional, tomando en cuenta que los sujetos con los que interactuaba solicitaban mi contribución en la búsqueda de soluciones concretas a los problemas relacionados con las dificultades de ejercer tareas educativas en contextos interculturales (cf. Ossola, 2013a). De manera específica, tanto los gestores universitarios como los docentes de la escuela de Los Troncos esperaban de mi parte respuestas propositivas respecto del “cómo desenvolverse” en sus prácticas profesionales. En este sentido, asumí la propuesta de Jocilés (2007) de elaborar preguntas de investigación que tomen en cuenta los contextos y realidades relevantes para las personas involucradas (su interés práctico por intervenir en la realidad) y, que en simultáneo, se monten en las problemáticas educativas cotidianas para realizarles interrogantes significativas desde la perspectiva de la antropología social (Jocilés, 2007). De este modo, la participación activa en la búsqueda de soluciones concretas se vislumbró como un proceso a futuro, dependiente de los resultados obtenidos en la tesis de doctorado y las potencialidades de articulación que puedan surgir entre los postulados teóricos y las necesidades educativas particulares y pertinentes a los dos espacios sociales explorados¹².

En tercer lugar, el paso de la etapa de recolección de datos a la etapa de procesamiento de los mismos, puso en evidencia la diversidad de los registros recolectados. Respecto de las características de los registros que sostienen los

¹² Este aspecto guarda sentidos complejos respecto de los modos en que puede realizarse la participación activa del antropólogo durante la realización de su investigación. Me detendré a señalar algunas de las resoluciones que tomé durante mi formación doctoral al respecto. Por un lado, resolví no participar activamente (como miembro) de los proyectos de inclusión educativa desarrollados por la UNSa. Por otro lado, en el ámbito de los Troncos mi participación no fue activa en el marco de la escuela, pero sí lo fue en el establecimiento de vínculos entre los miembros de la comunidad. En mis visitas al asentamiento comunitario, en particular la única que realicé sin la compañía de los jóvenes (noviembre de 2010), fui la encargada de llevar y traer diferentes tipos de bienes y mensajes (cito como ejemplo, el aval comunitario de dos de los JUW, dinero enviado por los padres para los jóvenes, cartas, etc.).

enunciados de esta tesis, cabe señalar que para obtener información se hizo uso de un gran rango de técnicas. Las mismas fueron variando en función de los momentos del trabajo de campo y el grado de cercanía generado con los participantes. En primer lugar, me acerqué a los JUW, a los docentes universitarios de rango medio y a los profesores del colegio secundario de Los Troncos a partir de la realización de entrevistas. Esta estrategia fue utilizada mayormente durante fines de 2009 y 2010. A partir de mediados de 2010 comencé a transitar por otros espacios académicos y sociales, siendo invitada por los docentes a partir de los Encuentros para Estudiantes Indígenas o a las Ferias Interculturales realizadas por los estudiantes indígenas de la UNSa. También a partir de la misma época comencé a compartir espacios académicos y extra-académicos con los JUW. Desde 2011 acompañé los encuentros que se realizan en la ciudad de Morillo para establecer criterios para la escritura y usos de la lengua wichí (trabajo que realizo junto a la profesora Catalina Buliubasich) y también formo parte del equipo docente que integra la Comisión de Derechos Humanos *ad hoc* de la UNSa para el registro de problemáticas educativas en comunidades del Pilcomayo salteño. Esta ocupación de diferentes papeles influyó en los modos de obtener y procesar la información. De modo esquemático y general, se puede establecer que la mayor parte de los registros que datan del periodo 2009-miados de 2010 consiste en fragmentos de entrevistas, mientras los registros que corresponden desde esa fecha hasta la actualidad incluyen conversaciones informales y notas de campo generadas a partir de participar en diferentes actividades.

De la gran cantidad de información recolectada se desprendió la dificultad de establecer parámetros de decodificación que me permitieran la traducción de registros (orales y escritos) obtenidos en contextos diferentes –y que utilizan lenguajes disímiles– en una matriz de sentidos compartidos (y afines a las preguntas y los objetivos de la investigación). Esto sucedió por ejemplo, al analizar los registros referidos al sentido de la formación superior de los Jóvenes Indígenas Universitarios (JIU). Para los miembros de la institución educativa, el trabajo con estudiantes indígenas se vincula a modos de concebir la práctica educativa (sus modalidades y fines) razón por la cual la inclusión de estudiantes indígenas a los claustros universitarios se relaciona con ideologías político-pedagógicas –las mismas que encierran visiones particulares sobre los vínculos entre los individuos dentro de la institución. Por otra parte, para los jóvenes indígenas, la condición de ser estudiantes universitarios se relaciona con un complejo entramado de demandas, proyecciones e historias no saldadas entre grupos humanos (presentes y

pasados) que ocupan diferentes posiciones sociales dentro de un relato comunitario marcado por la desigualdad y la asimetría. En otras palabras, para los jóvenes indígenas, el motivo para ir a la Universidad se vincula con la toma de una postura política, que se asienta en aspectos étnicos, para encarar nuevas formas de diálogo y articulación con la sociedad mayoritaria.

Al proponerme la deconstrucción de los sentidos asociados al ingreso a la escolaridad superior en ambos contextos etnográficos, y al triangular tales discursos con la observación de las prácticas cotidianas, comencé a hilar una trama de sentidos compartida a partir de un anclaje político-ideológico. En ambos casos, el fenómeno educativo se encontraba sumergido en ideologías y en disputas políticas mayores, las cuales servían de guía para hacer sentido del acto de “acoger a la diversidad” (gestores y profesores de la universidad) y de “pasar por la escuela” (Czarny, 2008) (estudiantes indígenas). De esta forma, se concuerda con los análisis que asumen los contextos sociales ligados a la educación (formal e informal) como arenas políticas en las cuales la diferencia se crea y se recrea (c. Diez, 2004; Walsh, 2008 y Paladino y Czarny, 2012). Ya sea por un esfuerzo por insertar la problemática en un paradigma de inclusión educativa específica (colaboración intercultural, acción afirmativa, discriminación positiva, etc.) o para planificar un futuro comunitario, la educación de los indígenas asume una densidad ideológica y política ineludible.

Asimismo, he trazado otro paralelismo entre la institución educativa y la comunidad indígena. El mismo se relaciona con el modo en que he conceptualizado sus estructuras organizativas y las relaciones sociales que se producen en sus interiores. En otras palabras, propongo considerar a la Universidad y la comunidad indígena de la siguiente manera:

(a) Como espacios educativos. Es decir, ámbitos de creación y transmisión de conocimiento socialmente relevante. Salvando el alto grado de formalización y racionalización que caracteriza al conocimiento occidental, tanto la UNSa como Los Troncos constituyen espacios pre-ocupados de la formación de los individuos a través de un proceso que busca adentrarlos en un marco económico, social y simbólico particular. De allí se desprende que las relaciones vinculares establecidas en sus senos se asienten sobre ideas previas respecto de lo que se espera del individuo educado (la titulación en el caso de la UNSa y la inserción a un modo de organización social particular en la comunidad indígena). Así pues, estos espacios educativos han

funcionado como marcos propicios para captar la singularidad de las experiencias formativas desarrolladas por los jóvenes indígenas.

(b) Como lugares de socialización y establecimiento de vínculos sociales. Con esto me refiero a pensar la Universidad y la comunidad indígena como ámbitos sociales en permanente construcción y (re)definición, como espacios habitados en los cuales los agentes realizan usos y apropiaciones. Como lo indicamos en el capítulo anterior, a través del estudio de la cotidianidad escolar es posible descifrar el despliegue de diferentes vínculos sociales, los cuales muchas veces se relacionan con el sentido último propuesto por las instituciones, pero muchas otras estimulan la creación de redes y grupos con propósitos, agendas e intereses diferentes a los elaborados (de manera formal o explícita) por la Universidad y la organización comunitaria.

Tomar en cuenta la doble investidura de los contextos etnográficos ha permitido que las discusiones sobre los ejes problemáticos que atraviesan la formación universitaria de los jóvenes indígenas (capítulo 1) se asienten en el intersticio entre las formulaciones y mandatos prefigurados con antelación o “desde arriba” (la tradición para el caso de la comunidad indígena y la legislación vigente –estatuto– para el caso de la Universidad) y las elaboraciones y apropiaciones realizadas “desde abajo” (me refiero no solamente a la agencia indígena, ni a la agencia estudiantil, sino a los intereses de la totalidad de agentes vinculados cotidianamente con los Jóvenes Indígenas Universitarios).

En resumen, la tarea de tejer lazos teóricos entre la Universidad y la comunidad de Los Troncos ha permitido que “la etnografía como texto” (Guber, 2001) dialogue con aspectos vinculados a la “efectividad” que procuran conseguir las estructuras sociales con la “afectividad” que caracteriza el tránsito de los individuos por las instituciones y, en un sentido más particular, a las narrativas que los individuos realizan acerca de esos tránsitos (insumos de primera mano para el antropólogo).

2.2. Primer contexto etnográfico: La Universidad Nacional de Salta

La Sede Central de la Universidad Nacional de Salta se asienta en la ciudad de Salta –de nombre homólogo a la provincia. A continuación se caracterizará a la provincia de Salta. Salta se ubica en el Noroeste de la Argentina, limitando con tres

países (Chile, Bolivia y Paraguay) y con seis provincias: Jujuy, Catamarca, Tucumán, Santiago del Estero, Chaco y Formosa. La provincia se encuentra subdivida en 23 departamentos. La población total es de 1.215.207 habitantes, de los cuales 536.113 se localizan en la ciudad cabecera: Salta Capital (INDEC, 2010).

La provincia presenta una elevada tasa de pobreza en consideración con el total del país. Los datos obtenidos por el Censo 2010 indican que 12,8% de los habitantes de la capital salteña y el 9,8% de sus hogares se encuentran por debajo de la línea de pobreza (cf. INDEC, 2010). Según una investigación del Instituto de Estudios Laborales y del Desarrollo Económico (Ielde) el 26,3% de los salteños es pobre (cf. Paz, 2013). No obstante, las cifras no son homogéneas para toda la provincia. Los departamentos de Santa Victoria Oeste (con gran presencia de población kolla) y de Rivadavia (compuesta en su mayoría por población indígena, mayoritariamente de la etnia wichí) representan los mayores niveles de analfabetismo, 14% y 11% de la población para cada caso, y de falta de acceso a otros bienes y servicios.

Salta cuenta con una población de 79.204 individuos que se declaran indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios, lo que representa un porcentaje del 6,5% respecto de la población total de la provincia (INDEC, 2010), una cifra considerablemente superior a la nacional y sólo superada por las provincias de Chubut (8,5% de población indígena), Neuquén (7,9%), Jujuy (7,8%) y Río Negro (7,1%). En este marco, cabe señalar que Salta presenta la mayor diversidad de pueblos indígenas: wichí, chorote (iyojwaja o iyojwujwa), qom (toba), guaraní (chiriguano), tapyy o tapiete, chulupí (niwaklé), chané, diaguita calchaquí y kolla (cf. Buliubasich, 2009).

Siguiendo el análisis que realizan Briones *et. al.* (2006), se describirá a continuación las especificidades a partir de las cuales la provincia de Salta ha construido un relato particular de identidad provincial. A través de este relato es posible analizar una “matriz provincial de diversidad” (Briones, 2005), es decir, una forma particular en la que en Salta se ha forjado un modo de interpelar a sus otros internos. Ello supone pensar a la provincia “*como un nivel de sub-estatalidad donde se re-centran imaginarios de construcción de la nación-como-estado para crear identidad provincial, es decir, como espacio de mediación donde se procesan geografías estatales de inclusión*” (Briones, *et. al.* 2006: 258).

Para comenzar, cabe resaltar que Salta es considerada, en el plano de la cartografía nacional, como una “provincia vieja”. A diferencia de las provincias nuevas

(las fundadas luego de la creación del Estado argentino), las provincias viejas son aquellas que se constituyeron durante la organización colonial. Cabe indicar que *“el centro de estas provincias funcionaban como eje a partir del cual se expande la colonización. Es por esta razón que la conformación del Estado argentino se realiza a partir de la negociación con las elites de estas provincias, que eran ya autoridades en momentos coloniales”* (cf. Briones *et. al.* 2006: 257-258). De esta manera, Salta se funda en el año 1582, en el seno de relaciones coloniales que se mantendrán vigentes en el paso de los siglos y que estructurarán el discurso de “la salteñidad” (cf. Lanusse y Lazzari, 2005; Villagrán, 2011 y Álvarez y Muñoz, 2011).

2.2.1. La matriz provincial de alteridad: el gaucho, el colla y el indígena

A partir del retorno de la democracia en el año 1983 acontecen algunas reestructuraciones en el diálogo entre el Estado provincial salteño y sus otros internos indígenas. Así, en 1984 se lleva a cabo el Primer Censo Indígena Provincial, que arroja como resultado la existencia de 17.785 aborígenes (término utilizado en el censo) en la provincia, de los cuales el 51,4% corresponde al grupo étnico mataco (Dirección Provincial de Promoción Social, 1984). Cabe destacar que el Censo relevó población indígena exclusivamente en las tierras bajas de la provincia (más específicamente en los departamentos de San Martín, Rivadavia, Orán, Anta y Metán). En 1986 se sanciona la ley N° 6.373 de Promoción y Desarrollo del Aborígen, la cual persigue la mejora en las condiciones de vida del aborígen y sus comunidades, y la integración de los mismos a la vida provincial y nacional (artículo 11). Durante 1998 se produce la reforma de la Constitución Provincial, en la que se retoman los postulados del artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional y en el año 2000 se sanciona la Ley N° 7121 de Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Salta. Más cercano a nuestro tiempo, durante 2008, se aprueba una Nueva Ley de Educación para la provincia, en la que se dispone la inclusión de la EIB como modalidad del sistema educativo provincial para los niveles inicial, primario, secundario y superior (Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7546/08).

En contraposición de los avances formulados en materia legal, la provincia ha seguido, en la práctica, una política clientelar y tutelar de la población indígena, pasando por alto los marcos legales existentes (Gelind, 1999; Carrasco, 2005 y Petz,

2010) y entrando en muchas ocasiones en abiertos conflictos con los intereses de los pueblos originarios, como en el caso de la posesión de tierras fiscales por parte de indígenas del Chaco salteño ubicados en los lotes fiscales N° 55 y 14 (cf. Carrasco, 2005; Buliubasich y Rodríguez, 1999 y 2002).

Asimismo, desde el plano de las prácticas cotidianas y los discursos (particularmente manuales de textos escolares, recortes periodísticos y literatura revisada por antropólogos), las relaciones de alteridad mantenidas en la provincia continúan reproduciendo ideas que caracterizan al relato identitario provincial como un discurso basado en un “nosotros/salteños” como centro desde el cual se narran los acontecimientos, y se ocupa el espacio provincial desde una postura legítima. Ese nosotros/salteños puede expresarse en la figura del gaucho, quien enarbola los atributos positivos (¿positivados?) de la sociedad salteña: la hidalguería, el hispanismo y la religión católica apostólica romana (cf. Lanusse y Lazzari, 2005). El gaucho asume su identidad al interior de la provincia a partir del contraste con dos figuras: el colla y el indio. El colla representa al ex indígena, ahora mestizado, y por lo tanto más próximo en términos socio-culturales, al “nosotros” de la salteñidad. El colla se caracteriza por ser el habitante rural (generalmente de las zonas de puna), o urbano (en este caso se confunde su categorización con otras posiciones sociales, basadas en taxonomías de clase, como proletario) que representa un otro no tan próximo, pero mejor digerido por el nosotros salteño, cuya percepción de sí mismo se basa en la relación de otredad radical mantenida con los indios del chaco. Éstos últimos asumen el rol de la *“diferencia interna más irreductible de la salteñidad”* (Lanusse y Lazzari, 2005: 207), una suerte de otredad cultural que funciona como una contracara a través de la cual se percibe todo aquello indeseado y no válido en términos de lo que se entiende por “cultural/humanamente” aceptable. El indígena del chaco representa, entonces, la prueba del arcaísmo y la falta de desarrollo.

Cabe indicar algunos señalamientos a esta particular formación provincial de alteridad, los cuales serán clave para la lectura de las problemáticas que se abordan en los ejes y capítulos siguientes. Nos referimos a la operatividad, en el ámbito universitario, de tres modos de contemplar al “otro indígena” que se encuentran interrelacionados: la mirada que tensa etnicidad con clase social, aquella que legitima los postulados anteriores (la forma más tradicional de la salteñidad) y la perspectiva más reformista que admite intensidades diversas en las formas de vivir la etnicidad.

En primer lugar, tal como señalan Álvarez y Muñoz (2011), hay que tener presente que quienes conforman el “nosotros” de la salteñidad (o “la gente decente” o “de familias bien”) no son otros que los miembros de la elite salteña, quienes históricamente han manejado el poder político y económico al interior provincial, como así también las redes de relaciones simbólicas y políticas a nivel nacional (cf. Villagrán, 2011). Así, los “otros” de las relaciones de alteridad se componen por las clases sociales subyugadas al orden impuesto por la clase social dominante. A partir de esta relación, perviven en la Salta contemporánea marcaciones de otredad fundamentadas en las relaciones coloniales y en la explotación de clases (cf. Álvarez y Muñoz, 2011). Se percibe entonces un primer plano para la categorización de los indígenas en la Universidad (cf. capítulo 3, apartado 2.4 y capítulo 4, apartado 4.3), el mismo que se elabora a partir de la duda constante respecto de las líneas divisorias que separan a “los indígenas” de “los pobres”. En otras palabras, se trata de tensar los solapamientos y puntos de encuentro entre la clase social y la etnicidad (Díaz-Polanco, 2004).

En segundo lugar, cabe indicar algunas consideraciones respecto de la clasificación de alteridades al interior de Salta descriptas más arriba. Primeramente, hay que señalar que las taxonomías propuestas (gaucho, indio, colla) se basan en el análisis que los estudiosos de “la salteñidad” realizan a partir de manuales escolares y otros tipos de textos realizados por los grupos dominantes, y por lo tanto, tendientes a legitimar el estatus quo. A partir de estas construcciones de alteridad, y en términos de los objetivos de esta tesis, los Jóvenes Universitarios Kolla (JUK) (cuyos procesos de escolarización superior son analizados en el capítulo 3, apartado 2) formarían parte de una categoría socio-étnica diferente de los Jóvenes Universitarios Wichís (JUW), quienes portarían las marcas de “indígenas del Chaco”. Esto constituye un segundo plano de clasificación del “otro indígena” en la Universidad, el cual se encuentra aún muy extendido en los claustros universitarios.

No obstante, este primer plano clasificatorio –heredero de la postura más conservadora de la salteñidad– se interpenetra, en el ámbito universitario que la tesis analiza, con otro plano representacional, más asociado al movimiento indígena. Este tercer plano remite a la década de 1990, cuando se visualiza un crecimiento en la actividad política de los indígenas asentados en la provincia de Salta¹³. Se destacan en

¹³ Cabría preguntarse si la visualización de la actividad política indígena condice con su aparición en el escenario provincial a partir de ciertas manifestaciones públicas, o más bien con el despliegue de una

este marco eventos como la expropiación de finca Santiago, las protestas contra el Gasoducto Norandino, la toma del puente en la frontera argentino-paraguaya, el proceso constituyente de 1997-1998, la resistencia contra los desalojos en San Martín del Tabacal, entre otros. Estos procesos generaron la apropiación de las clasificaciones de alteridad existentes por parte de los indígenas y su consiguiente re-definición, aceptación, puesta en cuestión, etc. Este fenómeno ya fue identificado por Lanusse y Lazzari (2005), quienes indican al respecto:

“(A raíz de los movimientos indígenas salteños) aparecen ‘nuevos’ indios (v. g. los ‘Kolla’ que se desprenden de los ‘colla/coya’) y nuevos atributos ligados a lo indígena (v. g. indios militantes, indios dirigentes, indios técnicos de programas asistenciales, indios maestros bilingües, etc.). Estos cambios están afectando las propias narrativas y matrices de identidad de la provincia y plantean desafíos a presupuestos básicos de la salteñidad” (Lanusse y Lazzari, 2005: 186).

Esta reformulación / ampliación / discusión respecto de los sentidos de la salteñidad también se expresa en el espacio universitario, conformando un tercer plano a partir del cual los Jóvenes Universitarios Indígenas son interpelados. Desde nuestra perspectiva estas apropiaciones conducen a un replanteo respecto de las formas en que los indígenas quieren ser nominados, ingresando por primera vez como agentes activos al campo de disputas respecto de qué criterios se utilizan para referir a los “otros internos provinciales” y, de un modo más amplio, a quiénes son los grupos que pueden interceder en la construcción de un imaginario válido sobre los indígenas. Esto, afirmamos, abre un interesante campo de reflexión respecto de los efectos de la actuación política de los pueblos indígenas en los espacios provinciales argentinos, el mismo que puede sintetizarse en la pregunta: ¿qué sucede cuando los indígenas se proponen ser actores activos y creativos respecto de las categorías relacionales a partir de las cuales quieren definirse y ser definidos?

nueva habilidad por parte de periodistas e investigadores sociales: la de establecer lazos entre pueblos indígenas, por un lado, y acción política, por el otro.

2.2.2. ¿Una universidad anclada en un contexto de diversidad?

“Mi sabiduría viene de esta tierra”
Lema de la Universidad Nacional de Salta

La Universidad Nacional de Salta cuenta con una población estudiantil compuesta por 25.002 estudiantes, lo que representa un 1,8% del total de estudiantes universitarios en el país (SPU, 2010). La Universidad se rige a partir de un Estatuto y adopta la forma de división académica por Facultades, contando en la actualidad con seis Facultades: Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales, Humanidades e Ingeniería. En cuanto a su cobertura geográfica, la UNSa se organiza en cuatro Sedes Académicas: La Sede Central (ciudad de Salta), la Sede Regional Orán (funcionando desde 1973 en la ciudad de Orán), la Sede Regional Tartagal (creada en 1973 en la ciudad de Tartagal) y la Sede Regional Sur (inaugurada en 2011 en las ciudades de Rosario de la Frontera y Metán).



Imagen N° 2: Sede Central de la Universidad Nacional de Salta (Salta)

La Evaluación Universitaria realizada en el año 2000 a la UNSa destaca la importancia de la Institución al permitir el acceso de gran cantidad de estudiantes de sectores pobres a un amplio rango de bienes culturales y simbólicos (cf. CoNEAU, 2000). Sin embargo, en la misma fortaleza se encuentra una gran debilidad: los elevados índices de abandono de los estudios, desgranamiento y deserción. De hecho, la UNSa presenta el menor porcentaje de egresados a nivel nacional (sólo el 0,2%), cifra que comparte con la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba) y la Universidad de la Patagonia Austral –Santa Cruz– (cf. SPU, 2009). Para los miembros de la comisión evaluadora de la CoNEAU, el problema de las trayectorias escolares de nivel superior no completas en la UNSa se relaciona con el elevado nivel de pobreza de la sociedad y de falta de oportunidades explícitas para que los jóvenes salteños se inserten en el mercado de trabajo:

“Para muchos jóvenes, la Universidad no se constituye en un medio para el acceso al mercado de trabajo, sino en el ámbito de espera hasta que ese ingreso efectivamente se concrete. Esa situación se reproduce en una escala mayor en las sedes de Orán y Tartagal: el ingreso a las carreras en ellas ofrecidas no constituye una opción explícita, sino la única posibilidad existente frente al elevado costo de residencia en otro lugar o de traslado” (CoNEAU, 2000: 53).

Por otro lado, el documento destaca que la UNSa enfrenta profundos problemas vinculados a la deficiente formación previa con que los alumnos acceden, demostrando grandes dificultades para la comprensión y real apropiación del conocimiento (cf. CoNEAU, 2000). Esta situación trae aparejada la aparición de una postura asistencialista por parte de un sector de profesores, la misma que deja en un segundo plano el papel académico para subrayar una función social de contención, asegurando que a pesar de la elevada deserción se produce un incremento neto en el capital cultural de los ingresantes (nuevamente, este fenómeno se profundiza en las sedes de Orán y Tartagal).

Quisiera señalar dos aristas relacionadas con la apreciación de la CoNEAU respecto del enfoque asistencialista que guía la práctica docente de algunos profesores de la UNSa: (a) la lógica de evaluación educativa que primaba en el país en aquel momento (fines de la década de 1990) y (b) el tipo de discurso y lógica práctica que

estructura la visión de los docentes universitarios en favor de la “inserción social y cultural” que brinda la Casa de Estudios. Así, desde nuestro análisis consideramos que tanto la postura de la CoNEAU como las apreciaciones de los docentes que fueron entrevistados por los miembros de la comisión deben ser comprendidas desde el particular escenario social que atravesaba el país y la provincia en aquel momento, una crisis económica sin precedentes que produjo el empobrecimiento de importantes sectores de la sociedad, y la cual estallaría de manera más acuciante un año después, hacia 2001.

Respecto de los métodos de evaluación educativa (a), cabe destacar que, en aquel momento, los mismos estaban atravesados por los principios de la “calidad educativa”, la cual debía cumplir con ciertos parámetros cuantitativos pre-establecidos. Estos parámetros, eran doblemente ajenos a las situaciones reales de ciertas universidades nacionales ubicadas fuera de las ciudades centrales. Por una parte, esto se debía a que los criterios eran más cercanos a las realidades de las grandes y reconocidas universidades y, por otra parte, porque eran elaborados por organismos internacionales a través del uso de un pre-formato a través del cual se “medían” ciertas variables, sin tomar en cuenta las especificidades políticas, culturales e ideológicas de cada universidad.

En relación con la lógica práctica que guía el accionar docente que fuera llamado “asistencialista” por la comisión de la CoNEAU (b), cabe señalar que esta información se desprende de la realización de entrevistas con los docentes de la UNSa (cf. CoNEAU, 2000). Los evaluadores advierten la existencia de una ideología político-pedagógica que guía la práctica docente de un importante sector de profesores universitarios. Esta ideología se relaciona con la idea de la “pertinencia social”. En este contexto, la pertinencia social se liga con dos nociones profundamente arraigadas en el imaginario de los profesores universitarios de la UNSa. La primera de ellas es que su trabajo se realiza en un contexto de vulnerabilidad social, es decir, que trabajan con poblaciones pobres. El segundo se relaciona con la pervivencia de un “mandato institucional” vinculado a la misión que debe cumplir la Universidad. Este mandato se vincula con los orígenes y la historia de la institución. A continuación me propongo abordar estos dos aspectos, los cuales se encuentran íntimamente relacionados.

2.2.3. Perfil socio-económico de los estudiantes que acceden a la UNSa

¿Cuál es el perfil socio-económico de los estudiantes que ingresan a la UNSa? Un estudio centrado en los años 1995-2005 muestra que la gran mayoría de quienes ingresan a la UNSa provienen de sectores medios-bajos, si se tiene en cuenta que:

“Más del 50% de sus padres no ha completado el nivel secundario; que hay una proporción muy baja de padres profesionales y con cargos jerárquicos; que una proporción significativa de madres trabaja en servicio doméstico o actividades de maestranza (14%) y que más del 30% de los ingresantes proviene de localidades al interior de la provincia” (Ilvento et. al. 2011: 86).

Estos datos llevan a postular que la UNSa es una universidad nacional que mantiene una tradición plebeya (Carli, 2012) fuertemente asociada a las universidades públicas argentinas, las cuales se han caracterizado por recibir estudiante de niveles socio-económicos medios y bajos, a diferencia de lo que ocurre en otros países latinoamericanos, los cuales registran tradiciones de tipo elitista. Cabe resaltar, además que la mayor parte de los ingresantes conforman la primera generación –dentro de sus familias– en acceder a la universidad (cf. Zaffaroni et. al. 2012). Estudios realizados por los miembros de las diferentes facultades, destacan una fuerte feminización de la matrícula (en la Facultad de Humanidades, por ejemplo, se trata de un 80%), una desigualdad en el rendimiento en base a las trayectorias escolares previas y una gran dificultad para completar las pre-inscripciones a las carreras (las cuales se realizan de manera exclusiva vía internet).

La presentación de estos datos refleja el perfil de los estudiantes que acceden a la UNSa. Los mismos serán relevantes en el sostenimiento de uno de los debates transversales a esta tesis: ¿las políticas públicas deben dirigirse a paliar los aspectos socio-económicos de la población estudiantil en general?, ¿o deben focalizarse en las marcas particulares que portan ciertos colectivos dentro de esta población, como ser las marcas étnicas? Estas preguntas, y sus posibles combinaciones, van a atravesar los sentidos que hemos relevado respecto de la visión de la UNSa acerca de la inclusión y la pertinencia institucional.

2.2.4. Breve historia institucional

En este apartado presento una breve reconstrucción de la historia de la Universidad Nacional de Salta desde sus inicios (1972) hasta la actualidad (2013). El recorrido se guía a partir del análisis de documentos (escritos y registros etnográficos) en los que se ponen en discusión los sentidos de la “pertinencia social” de la UNSa. Afirmo que los sentidos primigenios de la pertinencia social (asociados a la integración latinoamericana, la regionalización de los saberes y la adecuación de éstos últimos al crecimiento productivo y el bienestar de la provincia y la región) fueron variando con el paso del tiempo y conforman, en la actualidad, un doble imaginario político-ideológico. Esto quiere decir que si bien existen sectores que se reconocen herederos de la tradición fundacional de la Universidad, también desde el sector opuesto –señalado como alejado de las líneas fundadores– se reivindican los mismos principios pero con diferentes implicancias. De esta manera, la idea de “pertinencia social” (y otras como la de cultura, región o inclusión) atraviesan el imaginario y las prácticas de los sectores docentes, con matices y graduaciones diversas.

D) La etapa fundacional

“Por la definición de su marco regional, la Universidad Nacional de Salta tiene una misión trascendente que cumplir, en virtud de su ubicación geográfica y de los antiguos lazos económicos, humanos y culturales que históricamente ligaron a sus pueblos (...).”

UNSa, 1972, II

La Universidad Nacional de Salta se creó el 11 de mayo de 1972, por Ley N° 19.663. Su fundación forma parte de un programa mayor de descentralización de las universidades nacionales: el Plan Nuevas Universidades. El mismo es ideado por Alberto Taquini, quien propuso dos líneas de acción: la creación de nuevas unidades académicas en provincias y localidades que no contaban con casas de estudio públicas, y la fragmentación de las universidades nacionales existentes en sedes ubicadas en regiones más alejadas¹⁴. De esta manera, entre 1971 y 1973 se crean dieciséis universidades nacionales nuevas en el país.

¹⁴ Rovelli (2009) señala que el Plan de Nuevas Universidades se presentó como un informe técnico-descriptivo de la “realidad” universitaria del país, pero que su contenido fue objeto de fuertes luchas

La Universidad Nacional de Salta se alinea en el marco de las nuevas universidades que generaron discursos setentistas y de inclusión a la universidad de sectores postergados, como la Universidad Nacional de Luján y la Universidad del Comahue. En sus Bases Fundacionales (UNSa, 1972), la nueva Universidad se auto-definía como una institución de frontera, comprometida con el contexto local y en permanente vínculo con la sociedad:

"La Universidad, cumplirá sus fines y objetivos solamente si se inserta en profundidad en la realidad social a la que tiene que servir y no traicionar (...) (La Universidad Nacional de Salta) debe actuar en defensa de los auténticos intereses regionales y nacionales, no debe desarraigarse de la sociedad y deberá colocarse siempre a la altura de las exigencias históricas" (UNSa, 1972: 83).

Este ideario se plasmó en el Estatuto aprobado durante el año 1973, en el que son constantemente señalados su vocación latinoamericana, el compromiso con la generación de profesionales comprometidos con el desarrollo socio-económico de la región, el carácter participativo y democrático de su estructura y el establecimiento de una organización académico-administrativa al estilo de departamentos, que intentaba romper con la tradición de estudios a partir de recortes disciplinarios.

En este contexto, se planifica un ingreso irrestricto, gratuito y "orientador". Con esto último se perseguía el trabajo particular, durante el primer año de estudios universitarios, entre los profesores y estudiantes a los fines de trabajar la vocación profesional (cf. Ilvento y Gijón, 2008).

"Se generaron dos grandes proyectos que fueron muy importantes: uno era el ABC, que era el Año Básico Común para todas las carreras de la Universidad, que hacía a la vez de un reaseguro y de una contención académica. Y el otro gran proyecto que también se lo retoma ahora es el AM25 (...) Ambos proyectos nos dan cuenta de cómo se vivía la Universidad fundacionalmente. Se hablaba de la apertura frente al ingreso y la permanencia no

políticas y sociales y de ideas acerca de cómo debía ser la universidad (cf. Rovelli, 2009). Así, desde los sectores estudiantiles el plan fue señalado como una estrategia para desarticular la creciente protesta social, contribuyendo a la despolitización de las universidades nacionales (Buchbinder, 2010).

solamente de estudiantes sino también de los profesores” (L. R., profesor/a y funcionario/a universitario de alto rango, 04/08/10).

El proyecto de ingreso orientado (ABC) y la apertura de la matrícula a adultos sin títulos secundarios¹⁵ se complementó con otra medida que buscaba fortalecer el perfil de “apertura” de la UNSa: el programa de apoyo a los estudiantes extranjeros. Esto se realizó a través de la oficina de Relaciones Internacionales, la cual implementó un programa de acompañamiento especial para estudiantes provenientes de países limítrofes. Cabe destacar que los documentos de la época conciben como países limítrofes a Bolivia, Chile, Paraguay (los cuales tienen límites reales con Salta), pero también al Perú –con el cual comparte una región geográfica pensada como común, a la par de una historia compartida, en sus etapas coloniales y pre-coloniales. La oficina de Relaciones Internacionales tuvo a su cargo la organización del curso “Introducción a la Vida Nacional”, desde el cual se brindaban clases de apoyo a los ingresantes de países limítrofes. Esto en concordancia con la reglamentación universitaria vigente en aquella época, que exigía a los postulantes extranjeros rendir un examen en las áreas de Historia Argentina, Geografía Argentina e Instrucción Cívica para revalidar sus títulos de nivel medio y como requisito para poder continuar la formación de nivel superior.

II) La intervención cívico-militar

Grandes cambios se produjeron en la UNSa durante los meses previos al arribo de la dictadura cívico-militar comandada por Rafael Videla. Poco a poco las tensiones políticas que sacudieron al país se manifestaron –de manera explícita o implícita– en la UNSa. De forma explícita, se produjo en 1975 una profunda modificación al Estatuto primigenio. El nuevo Estatuto extrajo todos aquellos aspectos vinculados al latinoamericanismo, la participación y la apertura de la Universidad, incorporando, en cambio, vocabulario relacionado con la universalidad en los fines de la adquisición de conocimientos, señalando las contribuciones que la UNSa debe realizar al “bien común” y estableciendo un perfil del graduado más ligado a los “intereses de la patria” (cf.

¹⁵ En la actualidad el ingreso de personas mayores de 25 años sin título de nivel medio está contemplado en la legislación universitaria a nivel nacional. La Ley Nacional N° 24.521 de Educación Superior indica en el artículo N° 7: “*Excepcionalmente, y mediante una evaluación, las universidades pueden aceptar a los Adultos Mayores de 25 años (AM25) que no cuenten con título secundario pero que acrediten los conocimientos equivalentes*”.

Navarro, *et. al.* 1997). En simultáneo a la supresión de un lenguaje específico y ligado al Primer Estatuto, desaparecen también la figura del Consejo Social, la co-gestión horizontal del gobierno y la estructura de organización departamental (adoptándose definitivamente la estructura de facultades, vigente hasta la actualidad). En términos de Ilvento (2011), la UNSa pierde en este período sus características particulares, adaptándose al modelo consuetudinario.

Utilizando metodologías de persecución y cesantías, durante la dictadura cívico-militar se instó a los docentes y estudiantes a disciplinarse y se acometieron diferentes tipos de ilícitos hacia la organización curricular (con la desaparición de carreras, como la Licenciatura en Antropología) y en contra de quienes encaraban la resistencia al régimen. Durante el período que va de 1976 a 1981 se calcula que fueron desaparecidas 200 personas en Salta, entre ellos el gobernador de la provincia, Miguel Ragone y un total de 23 miembros de la UNSa (estudiantes, docentes y personal de apoyo universitario) (Barquet y Adet, 2004). En términos de un docente: “*la dictadura asesina mató ideas y personas en la UNSa*” (cf. G. R, diario el Tribuno, 11/05/12).

La cuestión del acceso a la Universidad desaparece como una preocupación institucional durante este período, en el que se cortan los beneficios asociados al ingreso de los extranjeros, el ABC y el AM25. La única política de apoyo al sostenimiento de los estudiantes que pervive, durante esta época, es la asignación de becas a estudiantes de bajos recursos¹⁶.

¹⁶ Rezaval (2008) señala que Salta es una de las provincias que cuenta con sistema de becas para estudiantes universitarios y terciarios de bajos recursos (cf. Rezaval, 2008). El municipio de la ciudad de Salta Capital también otorga becas a estudiantes universitarios. Si bien las cuantías y los cupos han cambiado durante los diferentes gobiernos, ésta pareciera ser una política más o menos estable de la provincia dirigida al incremento de la igualdad de oportunidades.



Imagen N° 3. Mural que conmemora la detención y desaparición de estudiantes, profesores y personal no-docente de la UNSa durante la última dictadura cívico militar. Sede Central de la UNSa.

III) Los noventa: universalismo y calidad

Un nuevo alejamiento de los principios fundacionales se produce con la sanción del Estatuto de 1996 (vigente hasta la actualidad). Si bien es cierto que con el retorno de la democracia en el año 1983 se legisla en favor de la participación de los diferentes estamentos en la vida universitaria (Estatuto de 1983), el reglamento de 1996 fue sancionado en un contexto de neoliberalismo y de creciente privatización de la educación, lo cual se tradujo en la escritura de un texto en el que *“se va pasando progresivamente a enunciaciones más generales y abstractas, coincidentes con los textos de otras universidades nacionales, con lo que los aspectos que podrían resaltar la especificidad y pertinencia desaparecen”* (Navarro, *et. al.* 1997: 7).

En cuanto a la promoción de medidas para el acceso, durante este período se mantiene la política de becas para sectores desfavorecidos desde el punto de vista económico.

IV) La gestión 2004-2010: reapropiaciones del proyecto fundacional

Hacia el año 2004 asume la gestión de la UNSa un sector político marcadamente afín a la promoción de los principios establecidos en el primer estatuto de la UNSa. Entre las acciones que se fomentan figura el restablecimiento de los vínculos con países sudamericanos, un cambio en la simbología y los discursos oficiales, el trabajo focalizado en el fortalecimiento del ingreso de los estudiantes y, por último, la emergencia de medidas que indagan por la diversidad en el estudiantado. El ideario de esta gestión se resume en un documento titulado “Plan de gestión 2005-2015”. A continuación, describo y analizo dos aspectos relevantes en términos de la investigación doctoral: el fortalecimiento del trabajo con los ingresantes y las medidas vinculadas a políticas de identidad.

Para fortalecer aspectos relacionados al ingreso de los estudiantes, se implementó durante el año 2006 un destinado a los ingresantes a las diferentes carreras de la Universidad: el Ciclo de Introducción a los Estudios Universitarios (CILEU). El CILEU consiste en un curso introductorio de un mes y medio de clases destinadas a los ingresantes de las diferentes carreras de la Universidad, que se lleva a cabo antes de iniciar el cursado específico de la malla curricular de la carrera escogida. El propósito del curso es lograr que los estudiantes-ingresantes (sin discriminación por posesión de marcas étnicas u otras) se apropien de las competencias, capacidades, habilidades, conocimientos y estrategias necesarias que les permitan ingresar y permanecer en la Universidad con un rendimiento académico de calidad (Proyecto CILEU, 2009). Asimismo, se trata de una instancia optativa, es decir, no obligatoria, y de carácter no selectivo.

Para los fines de nuestra investigación, nos interesa señalar la importancia que ha tenido este espacio educativo respecto del proceso de visibilización de la diversidad cultural en la UNSa. El CILEU, lo indican diferentes entrevistados (estudiantes indígenas, estudiantes no-indígenas y docentes), se convirtió en un espacio cualitativamente novedoso que propició el intercambio y el conocimiento mutuo entre los alumnos ingresantes y los profesores. En parte, esto se debe a la dinámica propuesta: cuatro horas de cursado diario dividido en dos bloques –que incluyen una pausa de media hora entre ambos–, la ausencia de exámenes rigurosos y evaluativos, y la conformación de un cuerpo docente compuesto en su mayoría por jóvenes y/o recién graduados. Simultáneamente, el CILEU ha permitido generar nuevos tipos de “datos” a

partir de los cuales es posible reconocer demandas, expectativas y perfiles del alumnado:

“A ver... creo que es el CILEU, el Ciclo Introductorio a Los Estudios Universitarios lo que nos permite pensar un poco la cuestión de los indígenas [en la UNSa]. A través de los cinco años en los que se fue repitiendo través de esa gestión, nos vamos dando cuenta de que hay una cantidad de datos que no están sistematizados. De datos de ingresantes”. (R. O., profesor/a y funcionario/a universitario de alto rango, 08/06/10).

El CILEU impulsa un proceso de reconfiguración sobre el modo en que la Universidad interactúa con sus “otros”. Este espacio funciona, entonces, como un ámbito propicio para “conocer al otro” y, en simultáneo, para crear categorías dónde las experiencias de esos otros puedan ser medidas, comparadas, es decir, volcadas a un lenguaje más general que las incluya y taxonomice (cf. capítulo 4). A través de este proceso, la nueva gestión busca desmarcarse del proyecto de los noventa –que operaba a partir de una conceptualización en términos de igualdad formal– para comenzar a pensar en un reconocimiento de diferencias operantes en contextos de marcada desigualdad social y económica. A su vez, como se ha señalado en el capítulo anterior, reconocer la diversidad en el ámbito de las instituciones educativas implica teorizar y poner en práctica enfoques, modelos y programas pedagógicos para la gestión de esa diversidad (Dietz, 2007).

Por otro lado, y más allá del reconocimiento de la desigualdad social y económica, durante estos años se inician las indagaciones respecto del reconocimiento de identidades y de sub-grupos al interior de las denominadas “poblaciones vulnerables”. En el caso particular de la UNSa, son tratadas por vez primera las variables “discapacidad” y “pertenencia étnica” (los mismos grupos minoritarios a los que se destinan las becas de los Sub-Componentes del PNBU). Para legislar en favor de los estudiantes, profesores y personal de apoyo universitario con discapacidad, la UNSa creará la Comisión de Integración de las Personas con Discapacidad (cf. Res. CS N° 301/07).

En relación con la incorporación de estudiantes indígenas, se iniciará un novedoso recorrido de visibilización, problematización y gestión de la diferencia socio-cultural, el cual se reconstruye en los capítulos 3 y 4 de esta tesis.

2.2.5. Ideologías político-pedagógicas, diferencia y desigualdad

De la reconstrucción histórica que realizamos más arriba se desprende que la “pertinencia social” de la UNSa resume el imaginario que los miembros de la Casa de Estudios elaboran respecto de la naturaleza, los fines y los sentidos de la institución. A su vez, este imaginario justifica el accionar cotidiano en el marco de actividades académicas (docencia, investigación y extensión) y sociales más amplias.

Si bien este imaginario es compartido por los miembros de la institución (principalmente aquellos con mayor antigüedad, muchos de los cuales han sido parte de la misma desde sus inicios), existen grandes diferencias en torno de cómo se perciben los fines prácticos de la pertinencia social. Principalmente, encontramos dos modos de pensar la “pertinencia social”, los cuales se montan en diferentes ideologías político-pedagógicas. El primero de ellos se asume como continuador de la propuesta fundacional y, por lo tanto, afín a un proyecto de universidad regional, latinoamericana y abierta. Los profesores que comulgan con estas ideas destacan la importancia de la inclusión de sectores diversos a la UNSa, y han sido ellos quienes han incursionado en la elaboración de un programa de acción específicamente destinado a estudiantes indígenas (cf. capítulo 4).

Por otro lado, frente a este grupo se agrupa un sector que parecería resaltar el sentido de universalidad de la UNSa frente al sentido de particularismo. En este marco, sostengo que no debe interpretarse que este sector deje de tomar en cuenta la “pertinencia social” de la Universidad, pero sí vale señalar que esta idea-guía está asociada a referentes disímiles. Desde este sector, la pertinencia pareciera vincularse al logro de una mayor calidad educativa, al crecimiento de la Universidad en términos cualitativos y cuantitativos, y a la primacía de la voluntad individual para el ejercicio de la profesión (a diferencia de la otra ideología, que sostiene que el interés comunitario debe primar por sobre la voluntad individual).

En este marco, las medidas para la inclusión educativa desarrolladas durante los diferentes períodos históricos (o la ausencia de las mismas) constituyen una muestra de

los modos diversos que existen para reflexionar acerca de qué tipo de universidad se piensa, para quiénes y con qué finalidades.

2.3. Segundo contexto etnográfico: comunidad wichí Los Troncos

La descripción de la comunidad Los Troncos guarda complejidades y desafíos particulares. Señalaré a continuación dos de los muchos desafíos, los cuales serán importantes para comprender cómo se ha problematizado el trabajo de campo y a qué interlocutores se ha privilegiado durante la realización de la investigación.

Por un lado, (a) realizar una síntesis etnográfica acerca de una comunidad indígena ubicada en el Chaco salteño implica iniciar un diálogo –y tomar una posición– con una larga tradición etnológica que ha hecho de este territorio una “*tierra de indios y antropólogos*” (Buliubasich, 2011). Por otro lado, (b) consideramos que la reconstrucción de una historia (parcial y acotada) sobre la cotidianidad de los wichís que habitan en los Troncos se asentará, necesariamente, en la selección de actores e interlocutores en un escenario de compleja polifonía.

Respecto de la historia disciplinar en esta área (a), nos encontramos con un panorama que optamos por resumir a partir de la visualización de cuatro etapas: una primera etapa de atracción naturalista/positivista, un segundo período de interés fenomenológico, un tercer período de “inserción” de los indígenas del Chaco a los procesos sociales nacionales y contemporáneos y, por último, el actual interés por conocer los vínculos entre los pueblos del Chaco con los Estados nacional y provincial.

Durante la primera etapa (fines de siglo XIX y primeras décadas del siglo XX) diferentes exploradores realizan entradas al chaco¹⁷, preocupándose especialmente por la taxonomización biológica (que incluía la humana o etnológica). Surge allí la construcción de los indígenas chaqueños como sujetos ilegítimos de la historia:

¹⁷ Las primeras expediciones científicas al Chaco fueron realizadas por Alcide d’Orbigny y Jules Certaux en la segunda mitad del Siglo XIX; Giovanni Palleschi y Domenico del Campana a finales del siglo XIX; Erlan Nordenskiöld entre 1901 y 1909; Ibarreta y Boggiani entre 1901 y 1902; Eric von Rosen en 1902; Rafael Karseten en 1912; la “Expedición Haeger” entre 1920 y 1921; Stig Rydén en 1932; Enrique Palavecino y Alfred Métraux durante la década del treinta y Niels Fock entre 1958 y 1962 (Castillo, 1999). Cabe señalar que todas estas expediciones prestaron especial interés la descripción de los pueblos de la zona.

“(…) Los wichís son un sujeto de la historia ilegítimo, construido a partir de un académico grupo lingüístico, en cuyo interior unas bandas se adscriben de modo arbitrario a identidades disfuncionales (...) la etnografía clásica, moldeada según la matriz de las ciencias naturales, ignoró en el Gran Chaco a estas diversas sociedades y clasificó a los indios en ‘etnias’, taxones postulados a partir de una presunta unidad biológica y cultural” (Braunstein, 2003, en Hecht, 2004: 48-49).

El interés clasificatorio se producía *per se*, como rareza etnológica, y las descripciones de los rasgos culturales eran ubicados por fuera del tiempo histórico occidental, es decir, sin establecer correlaciones entre el modo de vida indígena y el avance y opresión cultural ejercida por la sociedad mayoritaria. Este imaginario se reproduce durante la segunda etapa (ocurrida durante la década de 1930 y que continúa vigente en el modo de operar de algunos investigadores), encabezada por la escuela fenomenológica. Entre los máximos exponentes de esta escuela encontramos a Marcelo Bórmida, Mario Califano, José Braunstein, Miguel de los Ríos, Andrés Pérez Diez y Celia Mashnshnek (cf. Castillo, 1999). Estos estudiosos se ocuparon principalmente de la descripción de la organización social de los indígenas del chaco¹⁸, la clasificación de las lenguas y mostraron una atracción particular por el estudio de los mitos wichís. Así, si la primera etapa posicionó a los wichís como sujetos históricos ilegítimos, la segunda etapa instituye la mitología wichí como el área de interés específica para las indagaciones de carácter socio-antropológico. Según Trincherro (2000) la obsesión de los antropólogos por el mito entre los wichís respondía a que estos estudiosos encontraban en el mito la esencia misma de la subjetividad indígena. Así, para saldar la distancia cuasi “insalvable” entre la racionalidad occidental y el misticismo de los indígenas, era necesario acudir a la antropología fenomenológica, instrumento capaz de ofrecer de mediador “objetivo” entre el mundo de los “primitivos” y del propio del investigador (Trincherro, 2000).

Una tercera etapa se refiere al intento de incluir a los wichís en el marco de la historia oficial, observando los modos en que los reiterativos avances de la sociedad mayoritaria sobre estos pueblos han incidido de manera considerable en sus

¹⁸ El estudio de la organización social de los grupos del chaco estuvo signada por lo que los estudiosos llamaron “problemas clasificatorios”, los cuales, según señala Castillo (1999) tenían relación con dos cuestiones: por un lado, el traslado de las categorías africanas y melanesias a las organizaciones étnicas de Sudamérica y, por otro lado, la obsesión clasificatoria racional, coherente y totalizadora que no tomaba en cuenta matices y tonalidades según regiones geográficas y coyunturas político-económicas.

configuraciones actuales, ubicándolos en estrecha dependencia de las relaciones capitalistas y de la organización social de tipo moderna/modernizante (cf. Castillo, 1999 y Trincherro, 2000). Esta etapa marca una ruptura epistemológica en los modos de concebir el rol de los antropólogos en el trabajo de campo y también en los sentidos asignados a la producción de conocimientos sobre los pueblos indígenas. A su vez, se produce una fuerte disrupción respecto de los trabajos desarrollados anteriormente, instaurándose un área de problematización que focaliza principalmente en los aspectos económicos que hacen a la organización social indígena –dejando en un segundo plano el análisis de los aspectos simbólicos (cf. Naharro, 1998).

Por último, divisamos una cuarta etapa, ligada a la anterior, pero más atenta a los espacios locales en los que se producen las negociaciones y estrategias de resistencia entre el Estado nacional y las ONG, por un lado y los espacios de apropiación y resignificación de los bienes simbólicos y materiales desde las comunidades y familias wichís, por el otro. En este contexto, la educación formal se convierte en un espacio privilegiado para observar las tensiones que surgen a partir de la implementación de políticas públicas exógenas, ejecutadas en ámbitos comunitarios y re-apropiadas, negociadas y disputadas por parte de las familias wichís (cf. Hecht, 2006; Serrudo, 2006; Abilés, 2010 y Ossola, 2010b y 2013b). Estos estudios habilitan el conocimiento de las posiciones y agencias de quienes han sido considerados históricamente como “objetos de estudio” de la antropología (cf. Ossola, 2011). Por consiguiente, contribuyen a pensar en términos de fricciones inter-étnicas, como así también de reacomodaciones y tensiones al interior de las propias comunidades de wichís. Aparecen entonces las mujeres como sujetos activos (cf. Hirsch y Serrudo, 2011), los maestros indígenas como actores dinámicos (cf. Hecht, 2006 y Unamuno, 2012a) y los jóvenes como alteridades etarias y sujetos de interlocución válidos para la realización de etnografías (cf. Unamuno, 2011 y Ossola, 2013a).

Por otra parte, y en relación con los interlocutores y las voces a partir de las cuales se construye este texto etnográfico (b), esta tesis de doctorado tiene como uno de sus objetivos recuperar las voces de los Jóvenes Universitarios Wichís (JUW). A partir de esta decisión metodológica cabe realizar ciertas aclaraciones. En primer lugar, la situación extraordinaria que representa que jóvenes wichís del Pilcomayo salteño asista a clases regulares en una universidad nacional ubicada en la ciudad cabecera de la provincia. De ello se desprende que sus voces no pueden ser tomadas como

representativas de la totalidad de su pueblo, o de la totalidad de los jóvenes wichís, ni como la expresión “promedio” de los jóvenes indígenas que realizan estudios de grado en las universidades públicas argentinas. En este sentido, sus narrativas y accionares nos hablan de las reconfiguraciones contemporáneas del contexto indígena en el Pilcomayo salteño respecto de la obtención y acumulación de conocimiento escolar, como así también del proceso interno de re-ordenación universitaria respecto de la mirada de la diversidad cultural y los modos de incluirla a las propuestas educativas convencionales. En segundo lugar, las singularidades del proceso etnográfico me han permitido abordar algunas cuestiones –como la reconstrucción histórica, la clasificación nativa respecto de los grupos de edad–, pero el mismo recorrido en el campo ha obstruido el acceso a otro tipo de informaciones, como la mirada femenina del proceso universitario (variable género) o la recopilación de algunas voces autorizadas, como ser la de los pastores evangélicos. En cuanto al punto de vista femenino, el grupo de cuatro estudiantes con los que se ha trabajado incluye a una mujer (Roxana). Diferentes circunstancias han imposibilitado que comparta espacios cercanos con ella, e incluso, no me fue posible entrevistarla. Por otra parte, consideré que la incorporación de las voces de los pastores evangélicos –si bien estimulante y particular– sobrepasaba los límites de la investigación. Consiguientemente, en la intersección entre objetivos de investigación y posibilidades y negociaciones en el campo, presentamos datos referidos a la situación comunitaria de los Troncos.

Como colofón, destaco que las líneas que siguen, escritas a propósito de la historia, la lengua y las particularidades de la vida cotidiana en la comunidad wichí de los Troncos, resultan de una particular lectura en la que se conjugan los modos instituidos/establecidos de hacer trabajo de campo en el chaco (a), la ponderación de los mensajes y puntos de vista de los JUW (b) y los intereses particulares que guían el proceso de posgraduación de la escribiente.

2.3.1. Los wichís

Los wichís son un pueblo indígena que se ubica en la región del Gran Chaco¹⁹. En Argentina, los asentamientos wichís se sitúan en la franja de territorio que se

¹⁹ 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

extiende desde el río Pilcomayo hasta el río Bermejo (Chaco Central), en las provincias de Salta (norte y centro del Chaco salteño), Formosa (oeste) y Chaco (noroeste). Los wichís también habitan en Bolivia, en donde se autodenominan weenhayek. Los mismos están presentes en Yacuiba, Villa Montes y Creavaux, todas localidades del Departamento de Tarija. Los vínculos entre los wichís del Pilcomayo salteño y Villamontes son continuos y fluidos, generándose intrincados relacionamientos de orden social, económico y políticos entre las parcialidades hoy ubicadas en ambos países (cf. Ossola, 2013b).

Las fuentes arqueológicas y documentales señalan que el territorio conocido como Gran Chaco comenzó a ser habitado aproximadamente hacia el 7000 a.C. por grupos de cazadores recolectores llegados desde la Patagonia y la zona pampeana. Antropólogos y lingüistas denominan a este gran grupo humano como “proto-macro guayacurú” (Alvarsson, 1998). Los “Proto-Macro-Guayacurú” son divididos en dos grandes familias lingüísticas: 1) los “Proto-Matacos”, divididos a su vez en *Mataco-Noctenés*, *Mataco-Vejos*, *Mataco-Güisnay*, *Chorotes*, *Chulupí*, *Mak’á* y *Tapiete*, y 2) los “Proto-Guayacurús”, divididos a su vez en los *Mocoví*, *Lule-Vilela* y *Guayacurú*, en éste último se integran a los *Toba*, *Pilagá*, *Mocoví*, *Abipón* y *Mbayá* (Alvarsson, 1988, en Castillo, 1999). Tras la llegada de estos primeros habitantes humanos al Gran Chaco, la zona siguió poblándose con el ingreso de los chané (aproximadamente hacia el 3.000 a.C.), los guaraníes (conocidos como chiriguano) y posteriormente la presencia de los europeos (cf. Castillo, 1999). De ello se deduce que el Chaco sea un gran complejo social multiétnico (Buliubasich, 2009).

Respecto de la terminología para denominarlos, el término mataco fue acuñado por los españoles que se toparon con los wichís hacia 1628, bajo la expedición de Ledesma Valderrama (Métraux, 1946: 233). La expresión es despectiva y significa “animal de poca monta”. En la actualidad se reconoce el término “wichí” como etnónimo, es decir, como una autodenominación étnica. Se trata de un término que representa a los humanos (cf. Pérez Diez, 1977), pero que en un sentido más amplio designa a todo aquel ente que favorece la vida (cf. Molocznik, 2011). En las crónicas de contacto hispano-indígena, los wichís son descriptos como grupos semi-nómades, pescadores y recolectores.

Chaco es dividido en tres subregiones: Boreal, Central y Austral. El clima chaqueño es tropical, cálido y semi-desértico.

A continuación señalaré los principales hitos del contacto entre la sociedad mayoritaria y los pueblos wichís del chaco.

I) Época colonial

Durante la colonia el Chaco fue considerada una zona sin atracción para los conquistadores y administradores españoles, quienes sin embargo realizaron varias entradas (Buliubasich y Rodríguez, 2002). Datan de aquella época las primeras crónicas de contacto entre hispanos e indígenas, entre las que sobresale por la descripción de los grupos humanos de la zona las realizadas por los jesuitas Lozano y Osorio (cf. Lozano, 1941). El área no resultaba atrayente para los colonizadores porque allí no había metales preciosos, porque los indígenas practicaron una fuerte resistencia (principalmente los toba y abipones, quienes adoptaron el caballo) y porque el área no contaba con poblaciones sedentarias de la que pudiese obtenerse mano de obra indígena (Buliubasich y Rodríguez, 2010).

II) Campañas militares

La región tampoco fue ocupada durante el espacio de la recién creada Nación Argentina en las décadas que van de la Revolución de Mayo (1810) y su Declaración de Independencia de la Corona Española (9 de julio de 1816) hasta fines del siglo XIX, finalizado el largo ciclo de las guerras civiles. La denominada Conquista del Desierto significó la incorporación al Estado argentino de los dos grandes espacios controlados por pueblos indígenas: en el sur las regiones pampeanas y patagónica y al norte el chaco. Este avance brusco fue realizado por los gobiernos llamados de la “generación del 80”, en el período conocido como de Organización Nacional.

La conquista del Chaco, consistente en la ocupación militar y el sometimiento de los indígenas, se inició con la expedición del Ministro Victorica en 1884 y se dio por cumplida en 1917. Así:

“Mientras en la región patagónica la motivación cumplió el doble objetivo, político, para asegurar los límites con Chile, y económico, de desarrollar la ganadería, en el Chaco sólo motivó el interés en utilizar la mano de obra indígena para los nuevos emprendimientos empresariales que se favorecían: el ingenio azucarero, el obraje maderero y la producción algodonera” (Buliubasich y Rodríguez, 2010).

La mirada sobre el indígena que primaba en la época puede dilucidarse en los términos del propio Victoria:

“No dudo que estas tribus proporcionarán brazos baratos a la industria azucarera y a los obrajes de madera como lo hacen algunas de ellas en las haciendas de Salta y Jujuy, si bien considero indispensable también adoptar un sistema adecuado para situarlos permanentemente en los puntos convenientes, limitándoles los terrenos que deben ocupar con sus familias a efecto de ir poco a poco modificando sus costumbres y civilizarlos” (General Victoria, citado en Buliubasich y Rodríguez 2002: 188).

La ocupación del Chaco formaba parte de un plan que insistía en la incorporación de este segmento de la población a la sociedad nacional, la misma que se tradujo en la subordinación de los indígenas a los procesos productivos capitalistas, principalmente en el uso de sus tierras, y también de sus cuerpos en tanto mano de obra para los obrajes y las plantaciones. Castillo (1999) asume que las guerras que el Estado argentino mantuvo en contra de los indígenas marcaron las expropiaciones materiales y simbólicas más agresivas contra estas poblaciones:

“Como consecuencia de estas verdaderas guerras que el Estado nacional realizó en contra de los indígenas, se configuró una nueva población indígena del Chaco: ampliamente diezmada en número y fuerza, pacíficos y dejando de ser una amenaza para el desarrollo de la población blanca y, sobre todo, para el desarrollo del Estado nacional, confinados en un territorio de poco interés estatal, reducidos y sedentarizados, y funcionales, como mano de obra barata, para las empresas capitalistas” (Castillo, 1999: 71).

III) Misiones religiosas, ingenios azucareros y avance de la población criolla

Si bien el ejercicio misional en el chaco comienza con los jesuitas hacia fines de la década de 1500 (Miller, 1979), las reducciones católicas (jesuitas y luego franciscanas) tuvieron una baja eficacia entre el pueblo wichí. Para los miembros de esta etnia, en cambio, tendrá un fuerte impacto el ingreso de los misioneros protestantes

(principalmente anglicanos) ocurrido a principios de siglo XX. Las iglesias protestantes tendrán un rol notable en la modificación de hábitos y costumbres entre los indígenas del Chaco, y también como distribuidores de mano de obra para los ingenios azucareros instalados en Salta y Jujuy. De este modo, durante gran parte del siglo XX se producirá un complejo proceso social en el que la explotación económica en los ingenios, la actividad misionera protestante (en principio anglicana, pero luego con otras iglesias, como la pentecostal en Los Troncos) y el avance del Estado nacional efectivizarán la desestructuración (no acabada) de los modos de vida indígena y el cambio de su entorno.

En simultáneo, comienza durante esta época una lenta penetración de miembros de la nueva sociedad en conformación, que serán luego conocidos como “criollos”. Se trata de campesinos que viven del pastoreo de ganado mayor y menor, muchas veces bajo protección de las tropas, que van tomando posiciones en diversos sectores del territorio indígena. También recorren la región otros agentes externos, como comerciantes y misioneros. En cualquier caso, la expansión de las actividades ganaderas del pastoreo de vacunos, en forma extensiva, colaboró con la degradación del hábitat (Castillo, 1999).

Por último, hay que señalar que la Guerra del Chaco²⁰ fue también un factor desestructurante para las poblaciones indígenas ubicadas en la triple frontera argentino-boliviano-paraguaya. Además de causar la muerte de miles de pobladores, el conflicto desató nuevas tensiones entre las pertenencias étnicas y los sentimientos nacionales, tras la imposición de desplazamientos territoriales forzados y relocalizaciones (Hirsch, 2004).

IV) Situación entre fines de siglo XX y principios de siglo XXI

En los últimos años se ha acelerado el proceso de achicamiento de los territorios ocupados por los pueblos indígenas debido al avance de la frontera agrícola destinada principalmente al establecimiento de campos de cultivo de soja, situación que ha alterado la dinámica del mercado de tierras. Esto ha generado consecuencias nocivas para el medio ambiente y también para los grupos humanos allí asentados (cf. Buliubasich y Rodríguez, 2010). Para las comunidades indígenas, esta situación se

²⁰ Guerra mantenida entre el Estado Boliviano y el Estado Paraguayo entre 1932 y 1935 y por motivo de la ocupación del Chaco Boreal. La guerra sintetizaba, entre otros asuntos, los intereses ingleses y estadounidenses por el control de nuevos pozos petrolíferos hallados en la zona.

traduce en la parcelación de tierras comunitarias y la relocalización forzada de muchos de sus miembros hacia zonas periurbanas (Yazlle, 2009). Estos cambios generaron modificaciones en los modos de subsistencia de los pueblos indígenas como así también el incremento de la dificultad para la realización de las actividades consideradas tradicionales como la pesca, recolección y caza. Debido a ello, Castillo (1999) propone que en la economía actual de los wichís se percibe:

“Una complejidad de las relaciones económicas y la complementación de múltiples recursos e ingresos económicos, que nos están señalando, por un lado, cierta persistencia de una concepción cazadora y recolectora de la economía y, por otro lado, la situación de extrema vulnerabilidad social e inestabilidad económica de la comunidad, indicando que, quizás, persista aquella concepción debido a la marginalidad social actual” (Castillo, 1999: 11).

A este complejo escenario debe sumarse la conflictividad creciente en el área por el reclamo indígena (y criollo) por la tenencia de las tierras. Este proceso, intensificado en los lotes N° 55 y 14 –con mayoría de población wichí–, debe entenderse en el marco de las asimétricas relaciones interétnicas nombradas anteriormente, a las que se suman las políticas de gestión de la diversidad desplegadas por los Estados nacional y provincial.

2.3.2. La lengua wichí

La lengua wichí 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 en territorio salteño, 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 y Naharro, 2001). El wichí tradicionalmente era una lengua ágrafa, no obstante, actualmente cuenta con varios sistemas de escritura según dichas variedades dialectales, fruto de la labor de misioneros anglicanos y lingüistas (Acuña, 2002).

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 destacar 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 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, 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).

En estudios anteriores se ha destacado 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). También 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).

Cabe indicar que, si bien no existe una relación necesaria entre lengua e identidad (cf. Hecht, 2008), en los casos de poblaciones aborígenes la lengua ha sido el diacrítico fundamental sobre el que han (re)construido su identidad étnica. La importancia que reviste el uso de la lengua indígena para los wichís se evidencia también en los avances producidos por la Comisión *Wichí Lhämtes* (en castellano: “la gente y sus palabras”) que comenzó a trabajar hacia fines de la década de 1990 con el objetivo de lograr un acuerdo sobre la escritura de la lengua wichí, que sea de carácter macroétnico. De la comisión han participado miembros de la Asociación de comunidades indígenas *Lhaka Honhat* (Nuestra Tierra), representantes de la iglesia anglicana y católica, maestros auxiliares bilingües de Salta, Chaco y Formosa, profesionales²¹, y también los Jóvenes Universitarios Wichís. Además de acordar aspectos relacionados al alfabeto, se analizó la importancia de la escritura misma de la lengua, la historia de esa escritura (por ejemplo las traducciones realizadas por los

²¹ La autora de esta tesis de doctorado ha participado representando a la Universidad Nacional de Salta en dos reuniones celebradas en la ciudad de Coronel Solá (“Morillo”, Salta), en agosto de 2011 y septiembre de 2013.

misioneros) y las relaciones que existen entre la(s) lengua(s) y la(s) identidad(es) (cf. Buliubasich y Rodríguez, 2010).

En base a lo anterior, se puede decir que para los wichís, el uso fluido, mayoritario y cotidiano de la lengua indígena constituye una expresión de resistencia étnica (Hecht, 2006). En este sentido, los avances en el trabajo de la Comisión de *Wichí Lhämtes* (Buliubasich y Rodríguez, 2010), la asistencia de los jóvenes wichís a las universidades convencionales (Ossola, 2013a) y el trabajo cotidiano de los maestros auxiliares bilingües (Serrudo, 2006 y Unamuno, 2012b) constituyen procesos –muy recientemente documentados– que hacen parte de una lucha mayor por apropiarse de los recursos y las posibilidades que brinda la literacidad y la escritura.

2.3.3. La escuela entre los wichís

La escolarización formal de los pueblos indígenas guarda sentidos complejos. Si en una primera instancia la escuela para los indígenas fue caracterizada como un proceso 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 (cf. Czarny, 2010; Hecht, 2010 y Paladino y Czarny, 2012).

En el particular caso de los wichís del Pilcomayo salteño, he indicado con anterioridad (Ossola, 2010b) 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 wichí ingresan a la escolaridad utilizando, casi con exclusividad, la lengua wichí. Dada esta situación lingüística particular, la educación formal asume un carácter en primera instancia ajeno e incómodo tanto para los niños como para los maestros. Cabe destacar que las comunidades indígenas del Pilcomayo salteño no hay maestros de grado ni profesores de enseñanza media indígenas. La segunda función que cumple la escuela en la zona, es la de transmitir la doctrina católica (de los cuales la mayor parte de los maestros y profesores forman parte). Esta función, si bien no es explícita, marca relaciones de alteridad en relación con la religión protestante que la mayor parte de las familias wichí practican. Por último, la tercera función prioritaria consiste en el trabajo constante de construcción de “sentimientos de argentinidad”, debido a la ya mencionada cercanía con Bolivia y Paraguay. Esta tarea se materializa durante la realización de los actos escolares que representan una trayectoria histórica común entre la totalidad de los

argentinos (presentes, pasados y futuros) pero también en las situaciones de enseñanza y aprendizaje cotidiano, en las que se evoca constantemente las particularidades y virtudes de la nación (Abilés, 2010).

Observaciones realizadas por otros investigadores señalan otras funciones que tiene la escuela en las comunidades wichís. Castillo (1999), siguiendo la propuesta de Palmer (2005) asume que la posibilidad de contar con agua es esencial para la vida en el Chaco. Por ello, para este autor no resulta una coincidencia que en las escuelas se encuentren los pozos de agua que suministran el acceso a ese bien para todo el asentamiento comunitario (indígena y no-indígena). Por su parte, Abilés (2010) indica que la escuela se ha convertido en los parajes del Pilcomayo salteño en el lugar en el que se expresan las relaciones asistenciales del Estado nacional y provincial, lo que se expresa principalmente en la función de proveer de desayuno y almuerzo a los niños y niñas que concurren.

Cabe destacar que en los últimos años diferentes trabajos han señalado 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 (cf. Czarny, 2009b y Hecht, 2010). Esto se debe principalmente a que, como ya hemos señalado, la educación formal es percibida como un derecho que vehiculizará la obtención de otros derechos (cf. Dietz, 2009).

En base a lo anterior, sostenemos en este trabajo que la institución escolar forma parte de la vida cotidiana de las niñas, los niños y jóvenes wichís. La escuela tiene diferentes grados de protagonismo, los cuales se definen en complejas negociaciones con las familias indígenas y criollas de las zonas circundantes.

2.3.4. Comunidad wichí Los Troncos

Los Troncos es una comunidad indígena ubicada en el Departamento de Rivadavia, en la provincia de Salta. Se asienta sobre tierras pertenecientes al Estado provincial (llamadas lotes fiscales), Específicamente, esta comunidad, junto a otras de la zona se emplaza en el Lote Fiscal N°55, un territorio que desde la década de 1990 es objeto de disputas entre las comunidades indígenas, los pobladores criollos y el

gobierno provincial. Actualmente, el proceso jurídico se encuentra siendo revisado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Buliubasich, 2011).

La comunidad se encuentra a 600 km de la ciudad de Salta y se emplaza en un espacio de frontera, ubicándose a 20 km del límite con Paraguay y a escasos 2 km de la República de Bolivia (ver mapa N° 1). Los Troncos cuenta con una población estimada de mil habitantes, de los cuales el 95% pertenece a la etnia wichí. En este trabajo se utiliza el término comunidad indígena para hacer referencia a la organización social, política, moral y afectiva que une a los wichí como pueblo –la cual incluye la ocupación de un territorio. Por otra parte, se designa como asentamiento comunitario al espacio físico en el que se ubica Los Troncos, el cual también se encuentra habitado por familias no indígenas (denominados comúnmente como criollos, entre los que se encuentran maestros, vendedores, familias dedicadas al pastoreo, etc.).



Imagen N° 4. Vista del centro del asentamiento comunitario Los Troncos. El edificio amarillo corresponde a la sede de la iglesia Pentecostal.

En la actualidad se considera que existen alrededor de 160 familias indígenas, conformadas por una cantidad de entre 10 a 14 personas cada una, las cuales en su mayoría son pescadores, artesanos (tallas en palo santo y tejidos con chaguar) y criadores de animales para el sustento diario (cerdos y cabras principalmente).



Imagen N° 5. Cocción de pescados (*w'ahat*) al estilo *hikyajkye*. **Imagen N° 6.** Madre wichí tejiendo bolsos con fibras de chaguar. 18 de diciembre de 2009.

En cuanto al modo de asentamiento, encontramos que antiguamente, los wichís vivían en el seno de comunidades reducidas en número basadas en el parentesco, las cuales eran móviles de acuerdo a la disponibilidad de recursos naturales. Con la llegada de los misioneros anglicanos a la zona, la ocupación de tierras por parte de la población criolla, y ciertas ofertas de servicios estatales, se produjo una especie de reducción en comunidades, en donde se nuclearon varias familias. Esta disposición espacial es la que persiste en Los Troncos (Abilés, 2010).



Imágenes N° 7,8 y 9. Disposición y uso de las viviendas y espacios familiares entre los wichís de Los Troncos. Diciembre de 2009.

En la comunidad existen una escuela primaria y un establecimiento secundario. Cabe destacar que no es frecuente entre las comunidades indígenas del Pilcomayo contar con colegios secundarios. En la actualidad, ambas instituciones funcionan compartiendo la mitad de un edificio moderno que fue inaugurado en el año 2009. Con anterioridad, la escuela primaria contaba con instalaciones precarias e insuficientes, mientras la secundaria tenía un funcionamiento itinerante: para el dictado de clases los docentes tomaban prestadas las aulas de la escuela primaria –durante las tardes– o bien los profesores dictaban sus clases bajo un árbol.



Imagen N° 10. Edificio inaugurado en marzo de 2009 y en el que funcionan la escuela primaria y el colegio secundario de Los Troncos. 23 de diciembre de 2009.

La escuela está presente en los Troncos desde el año 1955, cuando se funda la primera institución educativa por parte de los religiosos protestantes (cf. Abilés, 2010). La escuela religiosa funcionó hasta el año 1988, en el que se produce la salida de la figura del misionero de la escuela y la misma se estatiza (Abilés, 2010). En el año 2001 se inaugura el colegio secundario, creado para afrontar la demanda de los jóvenes y adultos de la zona para cursar estudios secundarios sin la necesidad de trasladarse hasta los establecimientos educativos de Santa Victoria Este o Tartagal. De este modo, la escuela en los Troncos cuenta con más de cincuenta años de actividad.

La escuela es una institución de jornada simple y no cuenta con modalidad intercultural y/o bilingüe. Sin embargo, desde la dirección se ha promocionado la capacitación de los maestros y de los maestros auxiliares bilingües. Ambos constituyen lo que se conoce como “pareja pedagógica”, es decir, un equipo que debe trabajar de manera conjunta en pos de apoyar la formación de los alumnos. Los roles del maestro auxiliar bilingüe han ido modificándose con el tiempo, pasando de ser los encargados de los trámites y gestiones (preparar el desayuno, transportar documentación de los docentes, etc.) a generar espacios propios de enseñanza. Se trata de un proceso lento, poco institucionalizado y acorde a las prácticas tutelares del gobierno salteño,

consistentes en legislar en favor de los sectores indígenas, sin instrumentar luego mecanismos explícitos para la implementación de las leyes.

2.3.5. Escolaridad de los Jóvenes Universitarios Wichí (JUW)

El grupo de jóvenes universitarios wichí ha realizado su trayectoria escolar hasta el nivel medio en escuelas rurales, cercanas o insertas en la comunidad de Los Troncos. Durante sus estudios, el sistema educativo formal ha sido el regular. Es decir, no se han formado en escuelas y colegios bajo modalidades que tomen en cuenta sus especificidades culturales. Respecto de sus trayectorias escolares, Pedro y Luis realizaron sus estudios de nivel Inicial y de Educación General Básica (EGB) en la escuela ubicada en Los Troncos. Julio, en cambio, nació en la comunidad Casa Chica, y parte de su escolaridad la intercaló entre una escuela ubicada en Palo Quebrado (comunidad toba) y en Casa Chica (cf. anexo 1). El nivel de educación correspondiente al Polimodal fue realizado por los tres jóvenes en el Colegio de Modalidad Agrotécnica de Los Troncos.



Imágenes N° 11 y N° 12. Restos de la escuela en la que realizaron la primaria los JUW. Fotografías tomadas en diciembre de 2009. Actualmente (2013) no queda evidencia de esta construcción.

Los relatos de su paso por las diferentes instancias escolares entremezclan diferentes sensaciones y recuerdos. Entre ellos se destacan: sentimientos de ajenidad y extrañeza frente de la lengua mayoritaria/hegemónica en la que fueron impartidas las

clases, la discontinuidad cultural percibida entre la socialización familiar y las enseñanzas escolares, el interés que les provoca la situación de aprender acerca de determinados temas (variados según inclinaciones personales) y una tensión constante entre la escolaridad y la formulación de proyectos vitales y comunitarios (cf. anexo 1).

En febrero de 2008, Pedro, Julio, Luis y Roxana se trasladaron a vivir a la ciudad de Salta con la finalidad de comenzar sus estudios universitarios, siendo los primeros jóvenes de su comunidad en iniciar estudios de nivel universitario, y sobrepasando lo que constituye para la mayoría de los wichís un umbral en la educación formal: la educación secundaria.

2.4. Dos escenarios, múltiples interpelaciones

En este capítulo fueron señaladas las características principales de los dos contextos etnográficos en los que se realizó la investigación de doctorado: la UNSa y Los Troncos. Ambos constituyen los ámbitos cotidianos en los que los JUW se desenvuelven, los cuales actúan para habilitar y restringir sus procesos formativos. Es importante destacar que tanto la Casa de Estudios como la comunidad indígena no constituyen realidades cerradas y/o monolíticas. Se trata de estructuras organizativas que interactúan en contextos históricos específicos y que están constituidas por agentes y colectivos diversos –los cuales cuentan con mandatos, intenciones y representaciones disímiles.

Consideramos que es importante comprender las particularidades de ambos escenarios, a los fines de entender los lugares desde los cuales se interpela a Julio, Pedro, Luis y Roxana. Se trata de entornos locales que se encuentran atravesados por imágenes y lenguajes globales, a la vez que circunscriptos a las legislaciones y ordenanzas de los Estados nacional, provincial y municipal. En la interacción entre estas singularidades, la Universidad y la comunidad indígena desarrollan expectativas, políticas y mandatos que interpelan a los jóvenes indígenas desde diferentes aristas.

En los próximos ejes serán abordados los modos a través de los cuales desde la UNSa y desde Los Troncos se interpela a los JUW, apelando principalmente a criterios escolares, étnicos y etarios.

EJE II

*Interpelaciones étnicas.
Políticas públicas para la inclusión de jóvenes
indígenas a la UNSa*

CAPÍTULO 3
**LA EMERGENCIA DE LA PROBLEMÁTICA INDÍGENA EN LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA**

3. “Mostrar”, “mirar”, “contabilizar”

El año 2008 marca una inflexión en los modos que la Universidad Nacional de Salta concibe la diversidad cultural de su estudiantado. La aparición de un grupo de jóvenes wichís inicia la discusión acerca de quiénes son los sectores sociales que concurren a la universidad pública y, en términos más amplios, cuál es el fin de formar profesionales –y profesionales indígenas– en la ciudad Salta. Este capítulo tiene el objetivo de describir y problematizar de qué modo la temática indígena es visibilizada en la Casa de Estudios, y cuáles son las respuestas institucionales que se delinean a los fines de integrar a jóvenes indígenas al sistema universitario. Ello se realizará tomando en cuenta las interpelaciones que se realizan a los JUW en base –principalmente– a su condición étnica.

Hemos dividido el período que va desde la visibilización de la temática indígena hasta la inserción de la variable étnica en el formulario de pre-inscripción a la UNSa en tres etapas. La primera etapa (año 2008) se caracteriza por el interés de “mostrar” la cultura de los estudiantes indígenas. Esta etapa corta con un período previo de invisibilización y silencio institucional. Como consecuencia de esta fase, se construye un modo de ingreso a la Universidad que hemos denominado “ingreso mediado”, pues implica un alto grado de intervención del sector docente en el intento de integrar a los JIU. La segunda etapa (inicios de 2009) abre un período caracterizado por la inclinación institucional de “mirar” a estos jóvenes y preguntarse: ¿quiénes son?, ¿qué esperan de la universidad? De este modo, comienza a trazarse un panorama de mayor amplitud y participación. Por último, durante la tercera etapa (fines de 2009) se formulan

dispositivos destinados a “contabilizar” al estudiantado procedente de pueblos originarios. De esta forma, en una profunda urdimbre de sentidos, expectativas y cuestionamientos, comienza el trabajo en la Sede Central de la UNSa de aceptación y promoción de la diversidad cultural entre los estudiantes.

En la reconstrucción de este proceso, destacan dos nociones que son importantes para comprender las relaciones de alteridad que se producen en la UNSa. Estas nociones son la de “comunidad indígena”, por un lado, y la de “presencia colectiva”, por el otro.

La “comunidad indígena” se erige en el ámbito de la UNSa como el centro de reflexión y el diacrítico fundamental para marcar la especificidad de los pueblos indígenas contemporáneos. Sin embargo, los sentidos de la “comunidad indígena” distan de ser unívocos, y se encuentran atravesados por diferentes preconceptos, representaciones e historicidades. De nuestro análisis etnográfico se desprende la existencia de dos modos principales de percibir a las comunidades indígenas. Por un lado, existe una comunidad que se visualiza como “pura”, contenedora de una riqueza cultural que los miembros de la Universidad observan de manera nostálgica, sintiéndose en la misión de “preservarla” y “protegerla”, pues se encuentra en riesgo de desaparecer. Por otro lado, se piensa en comunidades que siguen un modelo jurídico-burocrático y que persiguen fines marcadamente instrumentales –como la obtención de las escrituras de las tierras, la politización de las relaciones inter-étnicas y la lucha por el logro de mayor visibilidad a nivel provincial, nacional e internacional. Denomino a las primeras “comunidades ideales” y a las segundas “comunidades legales”. Las ideales condicen con el imaginario de una comunidad in-contaminada de los vínculos con Occidente, mientras las comunidades legales muestran aspectos que las acercan a las lógicas occidentales, por lo que éstas últimas guardan mayor grado de recelo e ilegitimidad.

Asimismo, las representaciones que se tiene de los JIU guarda estrecha relación con la distancia (en términos de cercanía o lejanía social) en que éstos sean ubicados respecto de los dos modos de comunidades anteriormente presentados. De allí se desprenden dos formas de interpelar a los estudiantes en base a criterios étnicos: por un lado, pueden ser interpelados a partir de sus características individuales y, por el otro, pueden ser tomados como sujetos que representan a un colectivo mayor. Cuando en las interacciones priman representaciones en las que se refuerza la esfera individual por sobre la imagen de la comunidad a la que el JIU pertenece, su presencia en la

Universidad se interpreta como una “presencia individual”. Por el contrario, cuando los sujetos son observados como miembros plenos de un colectivo mayor, apelamos a la categoría de “presencia colectiva”, que da cuenta de una singularidad en la relación de alteridad entre jóvenes indígenas, por un lado, y docentes o compañeros no-indígenas, por el otro. En otras palabras, cuando el JIU se convierte en representante de su grupo étnico de referencia (o de pertenencia) en la Universidad, apelamos a la categoría “presencia colectiva”.

Es necesario señalar que ni los dos modelos de comunidades presentados ni los modos de representar la presencia de los JIU (individual o colectiva) son construcciones cerradas e independientes, existiendo una tendencia a que las clasificaciones de las comunidades y los individuos (sus miembros) se asienten sobre el imaginario salteño que describimos en el capítulo anterior, y el cual establece distancias entre los indígenas chaqueños (como los wichí) y los kollas (cf. capítulo 2, apartado 2.1). En consecuencia, las mismas personas son interpeladas por su pertenencia a un colectivo mayor (y étnicamente diferenciado) en ciertos momentos, mientras asumen posiciones individuales en otros contextos, e incluso cuando están en la misma situación social y comunicativa, pero se producen cambios en la temática sobre la que se reflexiona. Es decir, se observa un entrecruzamiento e interpenetración entre los modos de concebir a las comunidades y a sus miembros, por lo que la clasificación no es rígida y los límites de las categorías son porosos.

3.1. Los Jóvenes Universitarios Wichí (JUW): la etapa del “mostrar”

El ingreso de los JUW a la UNSa en el período lectivo 2008 abre una etapa de reflexión institucional, implica cambios en los vínculos entre la Universidad y los pueblos indígenas y configura un tipo de ingreso para los estudiantes indígenas que aparece como “limitado”. A continuación se reconstruirá este proceso.

3.1.1. El período de invisibilización y silencio institucional

No resulta exagerado afirmar que con anterioridad al arribo de los jóvenes wichí, la temática de los estudiantes indígenas en la UNSa era inexistente. El trabajo de archivo nos ha permitido observar un vacío en las resoluciones respecto del estatus de

jóvenes y adultos de procedencia indígena en tanto miembros de la Universidad²². De este modo las presencias indígenas contemporáneas no son nombradas, señaladas o identificadas de modo alguno en las legislaciones de la UNSa. Su categorización era indistinta dentro del conjunto de alumnos, docentes y personal administrativo en la Casa de Estudios. Este no-señalamiento era acompañado paralelamente de un “silencio institucional”, entendido como una ausencia de políticas dirigidas de manera específica para este sector.

Sin embargo, debemos ser cautelosos y no equiparar el silencio y la invisibilización institucional con la ausencia real de miembros de comunidades indígenas en los claustros universitarios. Así, encontramos que algunos directivos y profesores indican que conocen de presencias aisladas de estudiantes indígenas, sobre todo en las Sedes de Orán y Tartagal (las ciudades que cuentan con la mayor presencia indígena en la provincia):

“En realidad sabíamos de una chica, en la sede de Tartagal, que era de comunidades y que se recibió de la carrera de Letras. Pero la perdimos, egresó y nunca más supimos de ella” (R. O., profesor/a y funcionario/a universitario de alto rango, 08/06/10).

La cuestión de las “presencias” o “ausencias” de los indígenas en la Universidad no debe entenderse, como un simple estar o no estar en la UNSa. Al contrario, la presencia se liga a un “estar presente para la institución”, es decir, estarlo en los tiempos, modos y bajo los rótulos que ésta tiene para posicionar a sus “otros internos” dentro de una estructura de interacción social. En efecto, la materialidad de las presencias individuales sólo es válida al existir una política, una suerte de ‘mirada institucional’ que indague por ellas, les otorgue categorías específicas, formule planes de acción para lograr su incorporación a la vida universitaria y adecúe formatos académicos para el registro de sus experiencias. Dicho de otro modo: la presencia de los indígenas en la UNSa no se relaciona (solamente) con una cuestión numérica (cuántos son), sino con el hecho de que su presencia se encuentre socialmente reconocida.

²² Cabe señalar que la UNSa cuenta con un prolongado vínculo de trabajo respecto al estudio, apoyo y difusión de los pueblos indígenas de la provincia desde la recuperación de la democracia en el año 1983 y encabezado por la Escuela de Antropología.

El reconocimiento institucional de los estudiantes indígenas se producirá durante el año 2010, a partir de la implementación de una Iniciativa Institucional de Base Étnica, el ProTEPO (capítulo 4). Sin embargo, entre la etapa de invisibilización y la formulación del ProTEPO existen instancias intermedias que hacen a la problematización de la situación de los estudiantes indígenas en la UNSa y que serán importantes para conocer los modos en que la Casa de Estudios comienza a mapear la situación de sus “otros internos”. A continuación reconstruiremos dos proyectos piloto generados por diferentes equipos de trabajo en la Sede Central de la UNSa: una con los wichí y otra con los kolla.

3.1.2. El ingreso

Esta etapa de “silencio institucional” se revierte recién iniciado el siglo XXI, más específicamente durante el año 2008. Durante el inicio de aquel período lectivo se produce el ingreso de un contingente de cuatro jóvenes wichí. El arribo de estos jóvenes a la UNSa inicia un proceso de visibilización de los estudiantes indígenas, proceso que se fortalecerá y enriquecerá al año siguiente con el ingreso de los estudiantes kollas. Las inscripciones de tres varones y una joven de la etnia wichí generaron nuevos interrogantes y un despertar de sensibilidades hacia la temática. Su ingreso a la UNSa se relaciona con los vínculos generados entre un equipo de investigación perteneciente a la carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades, Sede Central) con la comunidad indígena wichí Los Troncos (Rivadavia Banda Norte, Salta). El inicio de sus estudios universitarios formaba parte de un plan de trabajo más amplio en el que miembros del Colectivo Universitario Salteño de Investigación de Culturas Originarias (CUSICO) desarrollan diferentes actividades en el marco de un proyecto de intervención socio-comunitaria en comunidades indígenas ubicadas en el Departamento de Rivadavia.

Hacia el año 2007 este colectivo de trabajo contaba con una prolongada experiencia de investigación-acción en las áreas de juventud y vulnerabilidad social en el contexto salteño. La temática de la juventud indígena ingresó más tardíamente en la agenda del CUSICO, iniciándose a partir del contacto con docentes y directivos del establecimiento de educación media asentado en Los Troncos. Entre el equipo de la UNSa y el colegio secundario se generaron entonces líneas de trabajo co-participativo,

destacándose la construcción de una Biblioteca Popular y un Centro Comunitario. La realización de estos proyectos en común generó estrechos lazos entre el equipo universitario y un grupo de jóvenes que se encontraba realizando su último año en el colegio secundario, lo cual acentuó los vínculos que perseguían una colaboración mutua. Entre otras actividades, se propuso que durante aquel año los nueve jóvenes que cursaban el último año del colegio realizaran un viaje a la ciudad de Salta, subvencionado por el equipo de investigación y que oficiara de viaje de egresados. Finalizando el 2007, el viaje se concretó y los jóvenes arribaron a la capital salteña para recorrer el centro histórico, los museos, parques y también la Universidad:

“Y en el 2007 tuvimos la suerte de venir a Salta. Porque yo al menos nunca había salido de la comunidad. Bueno, sí, digamos, hasta Tartagal, pero de ahí nada más ¿viste?” (Luis, JUW, 20/11/09).

“Estuvo bueno, porque conocimos Salta. Va, y también conocimos la UNSa y como que nos dio mucha intriga la universidad. Porque hasta ese momento nosotros ni sabíamos de la universidad” (Pedro, JUW, 24/09/09).

La experiencia de conocer la Universidad durante 2007 generó nuevas expectativas en este grupo de jóvenes, quienes acompañados por sus profesores del colegio comenzaron a soñar con algo que era hasta ese momento impensable para la juventud wichí de Los Troncos: ingresar a la universidad.

“Como que todo empezó como un juego... en realidad nosotros siempre quisimos estudiar, ya habíamos dicho que íbamos a estudiar... pero necesitábamos esa mano, ¿no? Esa ayuda... porque nuestros padres no tienen dinero” (Julio, JUW, 24/11/09).

Así, como corolario de un trabajo co-participativo entre un equipo de investigación de la Universidad, docentes del secundario y la comunidad de los Troncos, en febrero de 2008 cuatro jóvenes logran ingresar a la Universidad, tres de

ellos en el profesorado en Ciencias de la Educación y uno en el de Filosofía (cf. capítulo 5).

La experiencia del CUSICO con los jóvenes wichí no se limitará a la elaboración de un proyecto piloto de inclusión de los indígenas a la Universidad. Sus alcances serán más amplios, concibiendo una suerte de filosofía acerca del cómo incluir a los indígenas (estrategia de tutorías), para qué hacerlo (doble objetivo de mostrar la cultura wichí en la ciudad de Salta y contribuir al fortalecimiento identitario de los jóvenes) y, en última instancia, cómo se percibe el vínculo entre la Universidad Nacional de Salta y los pueblos indígenas asentados en las tierras bajas de la provincia. De manera paradigmática, el análisis de la experiencia del CUSICO con los estudiantes wichí señalará de qué modo la inclusión de los indígenas a la Casa de Estudios se muestra ambiguamente como una experiencia habilitante en sus aspectos declamativos y restringida en sus prácticas reales, particularmente aquellas ligadas al ingreso.

3.1.3. El proyecto de inclusión del CUSICO

Siendo una experiencia piloto, pueden señalarse resultados dispares en el trabajo realizado por el CUSICO, como así también puntos de tensión y visiones encontradas respecto al alcance de algunos objetivos. Uno de los resultados más notorios del equipo es el inicio de la producción escrita sobre la experiencia, en formato de informes, ponencias y artículos. El registro escrito de las diferentes etapas del proyecto habilita la difusión del camino emprendido a la vez que genera un corpus de conocimientos en torno a una temática que, como ya hemos señalado, aparecía como vacante en el escenario argentino (cf. García y Paladino, 2007 y Czarny, 2009a).

Simultáneamente, esta experiencia es movilizadora y disruptiva al realizar un doble desplazamiento del lugar que los indígenas ocupaban hasta ese momento en el imaginario universitario: los aleja de la “comunidad de origen” –el espacio físico circunscripto donde la comunidad universitaria ubica a los pueblos indígenas–, y a la vez los introduce al medio universitario –un lugar donde, si seguimos la lógica de las resoluciones, no había indios. El corrimiento espacial de los indígenas desencadena un despertar de problemáticas, las cuales ponen en cuestión la composición étnico-social del estudiantado.

En el plano de integración educativa, la incorporación de los cuatro jóvenes se planifica a través de la estrategia de las tutorías universitarias. Esta práctica es detallada en el documento que los miembros del CUSICO presentan a las autoridades de la Facultad de Humanidades en el transcurso del año 2009. El informe se titula “Problemática de los jóvenes wichí para insertarse en la cultura académica de la Universidad Nacional de Salta” (2009) y consiste en una descripción de cuáles fueron los problemas, las dificultades y los desafíos que enfrentó el CUSICO para incluir a los jóvenes en la esfera académica salteña. En una primera instancia, el documento señala los obstáculos que el equipo encontró para la incorporación de los wichí a los estudios universitarios, señalando los siguientes:

- La inexistencia de un servicio de admisión que los ayude a contrarrestar los “efectos negativos” que conlleva el ingreso a una institución desconocida;
- La falta de acceso a la información sobre los beneficios de becas de comedor y de transporte, a cargo de la Secretaría de Bienestar Universitario de la UNSa (se subraya que este inconveniente es recurrente para todos los estudiantes-ingresantes, no sólo para aquellos originarios).
- La dificultad que conlleva que la pre-inscripción a las carreras universitarias se realice vía internet, ya que las comunidades indígenas carecen de computadoras e incluso se registra la ausencia de señal para los teléfonos celulares.
- El transporte desde las comunidades a la ciudad de Salta.
- Las distancias²³ entre las instituciones estatales y las familias de los estudiantes originarios. Esto dificulta el acceso rápido a las gestiones para conseguir documentos necesarios para la inscripción en la Universidad (CUSICO, 2009).

Como respuesta a este cuadro de situación, los miembros del CUSICO proponen un acompañamiento a partir de la figura de tutores. Sobre el perfil de los tutores sólo se indica: “*Los jóvenes fueron acompañados por algún miembro del equipo que asumió su tutoría. En este sentido se propició su incorporación al medio universitario*” (CUSICO, 2009). Lamentablemente, no existe una descripción más amplia sobre el perfil de quiénes oficiaron de tutores de los JUW. El documento continúa mencionando las

²³ La información presentada resulta escasa para llegar a conocer si las distancias a las que refiere el documento son de tipos físicas, sociales, simbólicas, culturales, o de otro orden.

actividades que los jóvenes indígenas desarrollaron junto a los tutores, entre las que figuran las siguientes: acompañamiento para conocer el campus (biblioteca, comedor, paradas de colectivos), presentación de autoridades de la Universidad y la Facultad, así como de los profesores de primer año y del Curso de Introducción a los Estudios Universitarios (CILEU) (cf. CUSICO, 2009).

El equipo del CUSICO (2009) explicita que la estrategia de las tutorías apuntaba a un acompañamiento durante el tránsito por el CILEU y luego durante el primer año de la carrera. Allí también se explicita que la intención no se limitaba a la orientación respecto a las metodologías de estudio, sino que se buscaba contribuir a la visibilización de la cultura wichí en el ámbito académico.

Más allá de la metodología de intervención pedagógica, caracterizada de manera breve y genérica, resulta sugerente leer los documentos producidos por el CUSICO en clave de marcaciones de alteridad, es decir, para extraer algunos indicios acerca de cómo este grupo de investigación categoriza y posiciona a las comunidades indígenas, en general, y a los JIU de los Troncos, en particular. En esta línea se destaca la tensión inherente al objetivo principal que persigue el trabajo con los estudiantes indígenas: por un lado, contribuir al rescate de la identidad de los jóvenes y, por el otro, fortalecer la autonomía de los mismos (CUSICO, 2009: 21). Formulado como un objetivo unitario, el mismo expresa la voluntad del equipo de auto-posicionarse simultáneamente como: promotor del conocimiento de las culturas indígenas en contextos urbanos (mostrando la cultura indígena en el contexto salteño) y como intermediarios para la emancipación de los JIU. A continuación analizaremos de qué modo el equipo canalizó los esfuerzos en pos de lograr el primero de los objetivos, dejando de lado la libre determinación de los jóvenes.

El propósito de mostrar la cultura indígena en el ámbito universitario resultó primordial, pues se condice con la mirada que el CUSICO tiene respecto de la “cultura wichí”.

“La realidad adversa de Los Troncos y comunidades vecinas muestra a los wichí, con su hábitat, en vías de extinción (...) diversas prácticas impulsadas por grupos económicos o particulares que no pertenecen a las comunidades originarias destruyeron el monte y con ello lo esencial de la vida de estos pueblos unidos culturalmente a la naturaleza” (CUSICO, 2009: 22).

El documento también resalta la pobreza en la que los wichí viven cotidianamente: “[Los wichí] *orgullosamente están ahí, sumidos en la pobreza, excluidos en la región más pobre de la Argentina*” (CUSICO, 2009: 22). Por último, se rescata la pasividad de los pueblos indígenas:

“A pesar de todo nuestros hermanos aborígenes están allí, esperanzados de un nuevo tiempo, que se termine esta larga noche de desaciertos. Pacientemente, en la inmensidad de esta región desertizada por la voracidad de la codicia, construyendo sueños en la dulce mirada de los jóvenes que la viven” (CUSICO, 2009: 23).

En consecuencia, la cultura wichí es representada en los documentos como en vías de extinción, inexorablemente ligada a un territorio, esencialmente pobre, pasiva y sin demasiadas oportunidades de perdurar. Esta mirada de incapacidad de los wichís para auto-perpetuarse forma parte de concepciones y prácticas más extendidas dentro de la Facultad de Humanidades –si bien no son compartidas por la totalidad de los miembros de la institución ni del CUSICO. Estas percepciones no sólo ponen en juego la representación de los otros culturales, sino también los modos de auto-concebir los conocimientos académicos sobre los pueblos indígenas contemporáneos.

3.1.4. Los JUW como los “otros culturales radicales”

Sin contar con definiciones formales (o formalizadas) acerca del “otro indígena”, desde la Facultad de Humanidades se apela a una doble clasificación. Por un lado, una clasificación de las comunidades, como presentamos más arriba, en términos de “ideales” o “legales”. Los Troncos, al ser una comunidad wichí, se encuadra dentro de las “ideales”, ya que cuenta con los criterios de otredad característicos para los indígenas chaqueños: vida comunitaria, uso de la lengua indígena, escaso contacto con el mundo blanco, entre otros.

Por otro lado, para comprender el modo en el que se interactúa con la diversidad, es importante retomar las dos visiones de la Universidad que elaboramos en el capítulo anterior (cf. capítulo 2, apartado 2.1). Por una parte, la Universidad es un centro de creación y transmisión de conocimiento académico y, por el otro lado, concebimos a la

Casa de Estudio como un ámbito de socialización. Estas dos consideraciones traerán aparejados diferentes modos de clasificar a los JIW en las diferentes interacciones dentro de la facultad.

Retomando el documento presentado por el equipo del CUSICO a la comisión directiva de la Facultad encontramos que las concepciones e imágenes sobre los indígenas representan las percepciones de los escribientes sobre los JUW –cuyas voces, llamativamente, no son retomadas. La visión de un mundo dividido entre blancos (caracterizados como urbanos y occidentales) y originarios (tipificados como pobres y en vías de extinción) muestra lo apegado que se encuentra en los claustros universitarios el discurso del “buen indio”, el “indio permitido” o “hiperreal” (cf. 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 comunidad de tipo “ideal”, que son imaginadas como reservorios de moralidad y de otredad cultural radical, razón por la cual se hace necesario protegerlas y preservarlas. El contacto con “la cultura Occidental” (de la cual la Universidad se auto-percibe como parte integrante, cf. capítulo 5, apartado 1) es detectado como un vínculo que puede perjudicar a estas comunidades y conducir las a la pérdida de sus elementos “esenciales e inmutables”.

En la Facultad de Humanidades las interacciones con los JUW 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), continúa representando la “otredad radical” del ser salteño. Es decir, los wichís 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.

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 sobre una visión dual y contrastiva en la que el indígena posee todo aquello que los/as salteños/as no poseen (poseemos), negando en el otro indígena cualquier marca que remita al contacto cultural (pensado desde esta postura como práctica de occidentalización y, consiguientemente, pérdida de lo propio).

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 “sobrevaloración 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 particular trayectoria de la facultad de humanidades en torno al conocimiento y “rescate” de las culturas indígenas de la zona. 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 asociadas a la belleza y la particularidad cultural. Respecto de la lengua wichí, un docente de la licenciatura en Letras indica:

“En la carrera de Letras tenía profesores que habían ido a las comunidades [wichís], que estudiaban la lengua wichí, la morfología, la sintaxis. Entonces cuando aparecieron los chicos [cuatro jóvenes de Los Troncos] 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” (H. S., docente universitario/a, 15/05/10).

Algo similar ocurrió en una clase de primer año de la carrera de Antropología, de la que participaban como estudiantes dos jóvenes wichí. La temática de la clase era “religión y mitos”, y la profesora 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 su travesura con un árbol. Los relatos (textuales) fueron los siguientes:

Carlos (parado de frente al curso): *“Bueno, está la historia de 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)

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 clase materia de Antropología, 02/06/10).

Una vez que finalizaron, la profesora 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 materia de Antropología, 02/06/10).

Como en el caso del profesor de Letras –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– la profesora de antropología incita a los jóvenes wichí para que participen activamente de la clase. 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 sobre mitos wichí). Los relatos se limitaron a ejemplificar la clase sobre mitos, a la que se sumó el mito wichí. Encontramos entonces una primera representación sobre los wichís (a), caracterizada por 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 constantemente²⁴. 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 materia Antropología, 02/06/10).

²⁴ No es casual que la docente invite a los estudiantes a leer *Scripta Ethnologica*, revista que ha sido el medio de difusión de la escuela fenomenológica argentina, cuyos principales exponentes retomaron a los exploradores extranjeros que habían visitado el Chaco hacia fines del siglo XIX, inventariando costumbres, mitos y ritos *per se*, desconectados de procesos sociales mayores (cf. Castillo, 1999).

Las relaciones de alteridad que se establecen en el espacio universitario salteño entre los JUW 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 las dos perspectivas ya indicadas: a. como un ámbito de transmisión de saberes legítimos y b. como un espacio de socialización e intercambio. Desde la primera de las perspectivas (a) las comunidades wichí 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 en la carrera de Letras siempre 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” (H. S., docente universitario/a, 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” (H. S., docente universitario/a, 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 wichís 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 Julio, Pedro, Roxana y Luis– 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 como carentes de algo que la sociedad salteña (y la Universidad) tiene: autonomía para generar proyectos de vida y de futuro societal.

3.1.5. El “ingreso mediado”

Nos preguntamos ahora: ¿qué tiene de particular esta experiencia con los wichí?, ¿por qué resulta relevante para comprender el trabajo educativo con el “otro” diverso? En primer lugar, se trata de una experiencia donde la etnicidad se vive y se re-crea de forma grupal. Con esto nos referimos a que son jóvenes que ingresan y mantienen su paso por la Universidad como un tránsito grupal, es decir, movilizándose en conjunto para asistir a las clases, sentándose en lugares cercanos y asistiendo a clases de consulta también acompañándose mutuamente. Este “andar grupal” del que participan Julio, Luis, Roxana y Pedro repercute tanto a nivel institucional como en la conformación subjetiva de los estudiantes wichí. Respecto de la institución, la presencia grupal será central para visualizar a los estudiantes indígenas en su dimensión colectiva, y con ello cortar con experiencias anteriores de “paso individual” por la Universidad (recordemos

el caso de la estudiante indígena egresada de la carrera de Letras, descrito en el apartado 3.1). En relación con la conformación subjetiva, el andar grupal (que según Czarny para los estudiantes indígenas mexicanos ha sido caracterizado también como un “andar en bola”²⁵) fortalece los vínculos de solidaridad inter-grupal, refuerza la auto-adscripción a la comunidad indígena y permite que continúen con el uso de la lengua indígena en la ciudad e incluso en los espacios académicos, o como lo expresan los jóvenes durante las entrevistas:

“(...) El proceso [de ingresar a la Universidad] fue dificultoso, muy dificultoso. Y eso que estábamos todo el tiempo los cuatro. ¡Me imagino si estaba sólo y me muero!” (Luis, JUW, 20/11/09).

“[En la Universidad] me siento bien, me siento libre, va... sobre todo porque puedo hablar mi lengua, ¿no?” (Julio, JUW, 24/11/09).

Además del tránsito grupal, cabe rescatar que el ingreso de los estudiantes wichí se produce gracias al sostenimiento económico y académico del equipo de profesores e investigadores del CUSICO. Este dato es relevante si buscamos conocer las causas que motivaron la inscripción de estos jóvenes en la Universidad. Así, encontramos que su mantenimiento en la UNSa fue posible gracias al sustento económico proveniente por fuera de su ámbito familiar. A la par, cabe señalar que el acompañamiento académico – las tutorías– se encontraba condicionado al hecho de que la elección de la carrera sea acorde a las líneas de trabajo coordinadas por el equipo promotor:

“A mí digamos, creo que también me costó un poco más quizás que a los chicos (...) va, sobre todo porque ellos eligieron [estudiar Ciencias de la] Educación y yo me fui solo para (el profesorado en) Filosofía” (Pedro, estudiante universitario wichí. 24/09/09)

²⁵ Czarny (2010) señala para niños indígenas que asisten a las escuelas regulares de las ciudades del Distrito Federal, que la elección de una escuela por parte de los padres muchas veces se relaciona con la posibilidad de que los otros padres (indígenas) también envíen a sus hijos a la misma escuela. Esto genera que “vayan en bola”, o en grupo, lo que favorece la protección individual, como así también a la auto-protección del bilingüismo (Czarny, 2010).

La reiteración de este tipo de relatos y su contrastación con otros registros y prácticas observadas nos lleva a sugerir que el ingreso de los estudiantes indígenas a la UNSa puede describirse como un “ingreso mediado”. Ello debido al rol preponderante que el equipo del CUSICO tuvo en la inserción de los jóvenes al ámbito universitario, lo que se tradujo en una oferta restringida para la elección de una institución de nivel superior (y una carrera), en la necesidad de contar con este equipo para su sostenimiento económico y en el importante rol que los investigadores miembros del CUSICO tuvieron en la tarea de orientar a los jóvenes wichís en términos más amplios, referidos a la vida en la ciudad.

En el “ingreso mediado” pueden entreverse, asimismo, las tensiones que hemos señalado entre los objetivos del proyecto elaborado por el CUSICO: mostrar la cultura wichí y lograr la autonomía de los jóvenes. Los registros (escritos y etnográficos) indican que, debido principalmente a la lejanía cultural que se establece entre un nosotros no-indígena y un otro wichí, la cultura indígena está siendo promocionada, pero desde los puntos de vista y las construcciones de sentido elaboradas por los docentes e investigadores no-indígenas, quedando pocos espacios para que sean los jóvenes quienes presenten su propia visión de las culturas en contacto. El “ingreso mediado” de los cuatro jóvenes de la comunidad de los Troncos será el inicio de un camino escolar en el que las asignaciones de sentido elaboradas por otros (adultos indígenas y no-indígenas, pedagogos, investigadores, burócratas, etc.) señalen fuertes condicionamientos a las elecciones escolares de los JIW.

El andar grupal, el uso de la lengua indígena en ámbitos académicos, la intercesión económica y académica del CUSICO y la posesión de marcas étnicas interpretadas como de “otredad radical” harán que la experiencia universitaria de los JIW sea cualitativamente diferente de las experiencias de los estudiantes no-indígenas en el ámbito universitario, como así también de otras experiencias con jóvenes indígenas desarrolladas en otras facultades y con otras etnias. Esto impacta a nivel institucional, particularmente en la Facultad de Humanidades, donde la redacción del documento “Problemáticas de los jóvenes wichí para insertarse en la cultura académica de la Universidad nacional de Salta” (CUSICO, 2009) sienta un precedente respecto a la anterior “ausencia” de indígenas en la Sede Central de la UNSa. Sin embargo, el trabajo coordinado por los miembros del CUSICO para la inclusión educativa de los estudiantes wichí no logrará convertirse en la base de un programa de acción común para toda la

UNSa, quedando tal experiencia asimilada a un equipo de investigación (el CUSICO), una etnia (la wichí) y una Facultad (la de Humanidades).

3.2. Los Jóvenes Universitarios Kollas (JUK): ¿del mostrar al mirar?

El segundo proyecto piloto destinado a la inclusión educativa de JIU es registrado en la Facultad de Ciencias de la Salud hacia el año 2009, cuando ingresan alrededor de sesenta jóvenes de la etnia kolla. Se trata de un contingente numéricamente mayor al de los estudiantes wichí en la Facultad de Humanidades, y cualitativamente diferente: estos JIU no hablan una lengua diferente al español, muchas de las comunidades de las que provienen se han organizado recién en épocas actuales como comunidades indígenas, e incluso entre algunos de los JIU hay quienes reconocen tener ascendencia indígena, pero desconociendo en relación con qué grupo étnico.

Esta nueva situación va a renovar el debate sobre la cuestión indígena al interior de la UNSa (llamativamente, una temática que siempre es ubicada en el sector estudiantil, más nunca problematizada entre los sectores docentes y el Personal de Apoyo Universitario - PAU), gestándose nuevas visiones sobre las comunidades indígenas y sus miembros. Se pone de manifiesto que el colectivo llamado “indígena” reviste una gran diversidad, mostrando un amplio rango de demandas educativas a ser saldadas a partir del ingreso a la Universidad.

El ingreso de los JUK también mostrará que la diversidad no es sólo una característica de los indígenas, sino una característica del vínculo social entre los estudiantes indígenas y las diferentes facultades y centros de estudio. De esta manera, analizaremos de qué modo la respuesta institucional de la Facultad de Ciencias de la Salud comparte perspectivas con el programa del CUSICO con los JUW, pero se distancia del mismo al proponer otras formas de interacción y participación (indígena y no indígena) en la búsqueda de soluciones para la problemática.

En el plano del proceso de construcción de políticas, la aparición de los jóvenes kolla permitirá que se realice el paso de la visualización de la problemática (proceso iniciado en el trabajo con los jóvenes wichí) a una perspectiva caracterizada por un “mirar institucional”:

“Al principio creo que fue como una cuestión de... de omisión, si se quiere. Lo digo más a nivel institucional, digamos. Un poco de ponernos a pensar en eso [la inclusión de estudiantes indígenas]. Porque yo creo que bueno, que si bien no había sido planificado [el ingreso de los estudiantes kolla en 2009] fue una oportunidad fantástica para que esta universidad se pusiera a pensar qué estamos haciendo con los chicos [estudiantes indígenas]. O cuán invisibles son los chicos [estudiantes indígenas]. Porque no es la primera vez que tenemos chicos indígenas. Es la primera vez que decidimos mirarlos, digamos, y ver qué se hace. Mirarlos como Institución, digo, a nivel macro. Y bueno, yo creo que eso moviliza” (G. N., profesor/a y funcionario/a universitario de rango medio, 07/08/10).

El ingreso de los kolla, como lo señala el entrevistado, afianza el camino de inclusión de los miembros de pueblos indígenas a la UNSa, mostrando especificidades, cortes y disrupciones en las concepciones sobre los modelos a seguir, pero en dirección al reconocimiento de demandas educativas basadas principalmente en las diferencias étnicas.

3.2.1. Acerca del ingreso “no planificado”

La inscripción de sesenta y seis estudiantes provenientes de la puna de Jujuy durante el año 2009 es rememorada por los dirigentes universitarios como un evento fortuito y no-planificado:

“Fue con la preinscripción 2009 que ingresan, por una situación absolutamente fortuita, involuntaria, sesenta y pico estudiantes de la comunidad kolla. Puntualmente de Jujuy. (...) En realidad, otra institución había salido a la búsqueda de esos ingresantes, después por equis circunstancias no pudo hacerlos ingresar y ellos terminaron todos en la Universidad Nacional de Salta. A partir de ahí nos damos cuenta de que no hay registro de esos datos” (R. O., profesor/a y funcionario/a universitario de alto rango, 08/06/10).

La problematización del acceso de los estudiantes indígenas a la Facultad de Ciencias de la Salud parte de un hecho de la realidad que no había sido planificado: el ingreso, nuevamente “en conjunto”, de un colectivo de jóvenes kolla. El suceso ubica a los docentes y directivos frente a una encrucijada: ¿se debe tomar el acontecimiento como un disparador para implementar medidas de acompañamiento a los estudiantes indígenas, o al contrario, se debe promover su inserción a un formato académico guiado por el principio de la igualdad de todos sus miembros? Esta situación generó interesantes discusiones respecto del compromiso y la “pertinencia social” de la Universidad y de los objetivos últimos que conlleva la formación de nivel superior:

“Lo nuevo fue que nos paramos a ver y a debatir: ¿qué formación es la que queremos darle a estos chicos? O mejor aún: ¿para qué queremos formarlos?” (T. G, profesor/a y funcionario/a universitario de rango medio, 01/06/10).

La presencia del colectivo kolla no interpeló exclusivamente a los docentes, sino también a los jefes/caciques de las comunidades, quienes en febrero de 2009 se trasladaron a la ciudad de Salta para mantener una reunión con los gestores académicos:

“Hubo un momento, hubo un día en que vinieron las autoridades de las comunidades. Y fue complicado. ¿Por qué? Porque como la otra universidad²⁶ les había prometido que les iba a dar el albergue, el alimento, o sea, como que les iba a solucionar todo. Todo lo que ellos pidieran la Universidad les iba a dar. Y ese día estaba todo el equipo digamos, toda la parte de las autoridades y nosotros [los tutores]. Y entonces estuvimos discutiendo qué parte de responsabilidad le correspondía a cada parte digamos, porque se les aclaró que la

²⁶ Según hemos relevado, otra universidad nacional había elaborado un programa de inclusión de estudiantes indígenas, que comenzaría a funcionar durante el año 2009, y tenía el objetivo de incluir a jóvenes indígenas del noroeste argentino. Para ello, un equipo de especialistas se trasladó hacia diferentes parajes de la puna jujeña durante 2008, a los fines de realizar un relevamiento de la cantidad de personas interesadas en participar del programa. Por sucesos que desconocemos, la mayoría de los jóvenes que ingresan en la UNSa durante febrero de 2009 forman parte del grupo que se había manifestado su voluntad de participar del otro programa, pero que –por circunstancias que también desconocemos– no lograron acceder al mismo.

Universidad se iba a hacer cargo, pero en la medida en que se pueda” (R. M., estudiante universitario/a y tutor/a par de estudiantes indígenas, 09/02/10).

La aparición en el espacio universitario de las autoridades comunitarias de la puna respaldó el sentido de pertenencia de estos jóvenes a una colectividad. De este modo se refuerza la visión de estos JIU como “presencias colectivas” en el sentido de que son individuos cuya presencia remite a la representación de un colectivo mayor, del que forman parte y al que representan. Las “presencias colectivas” se diferencian del resto de los sujetos universitarios, tanto de los jóvenes wichí –que muchas veces han sido interpelados como individuos en tránsito desde una realidad cultural a otra–, como de los estudiantes no-indígenas, quienes son representados en el espacio académico como presencias individuales, sin existir una relación necesaria entre ellos y un grupo social mayor.

La entrada de los líderes comunitarios a la UNSa fue crucial para que la Universidad pensara en términos particulares el ingreso de los jóvenes kollas. La discusión principal mantenida durante el encuentro referenciado por el entrevistado (R. M.) se relacionó con las formas de colaboración entre la institución de enseñanza y las comunidades indígenas en vistas al sostenimiento económico de los estudiantes kollas. Sin embargo, este encuentro despertó debates más profundos hacia el interior de la UNSa, cuyos funcionarios tuvieron que admitir la inexistencia de programas para la inclusión de estudiantes indígenas.

“Como que no había una programa, un proyecto así que contenga, que sirva para pensar lo indígena en la Universidad, sólo estaba nuestra experiencia de tutorías, entonces nos agarramos de eso, pero siempre para trabajar desde ahí lo otro (la cuestión indígena)” (G. N., profesor/a y funcionario/a universitario de rango medio, 07/08/10).

Como ya hemos señalado para el caso de los wichís, el equipo encargado de la incorporación de los kollas monta su plan de acción a través de líneas de intervención ya conocidas, “adaptadas” para el trabajo con indígenas. De este modo, la lógica práctica de actuación académica –junto al sentido común respecto de quién es y qué se

espera de un estudiante indígena– priman por sobre criterios legales o provenientes de un horizonte internacional.

3.2.2. Tutorías, alfabetización cultural y los límites del acompañamiento

Pensar un programa específico para la inclusión educativa de este contingente requería tomar en cuenta sus particularidades culturales y dar respuestas a sus condiciones reales de ingreso. A diferencia del alumno esperado, aquel joven de entre 18 y 22 años, ciudadano, soltero y que cuenta con el soporte de una familiar nuclear (Escotet, 1992), el grupo de los ingresantes kollas estaba compuesto por parejas que se trasladaban a la ciudad de Salta con sus hijos, como así también por mujeres embarazadas y con hijos pequeños, adultos mayores de 30 años, etc.

“Una de las chicas por ejemplo tenía un bebé en brazos y estaba embarazada, y quería comenzar la carrera de enfermería me acuerdo (...) entonces también debíamos trabajar a la par de las cuestiones académicas las de contención social, porque había una diversidad de situaciones en el mismo grupo de los chicos [estudiantes kollas]” (F. L., estudiante universitario/a y tutor/a par de estudiantes indígenas. 11/11/10).

La inclusión de los recién llegados a la vida universitaria se tornó una urgencia. “*Sobre la marcha*”, como lo indican los participantes, se fueron formulando las propuestas tendientes a incluir a los jóvenes kollas a la UNSa. La primera de las iniciativas se montó sobre una experiencia previa de tutorías de pares (no-indígenas), que fue llevada adelante por dos estudiantes avanzados de la carrera de Enfermería:

“Yo había concursado por el cargo de tutor estudiantil, pero para el CILEU. Concuramos a fines de 2008, había nueve cargos y yo quedé número once en el orden de mérito. Y pensé que ya está, que ya se había terminado. Pero en enero de 2009 recibo una llamada de teléfono y me proponen el cargo de Tutor Estudiantil de los Alumnos de los Pueblos Originarios (...) me pareció raro, no había escuchado

nunca de eso (...) Después tuve una reunión con el coordinar del CILEU y me pareció interesante, entonces dije que sí (...) Pero en realidad me enganché, así como de engancharme en el trabajo, cuando las conocí a las chicas [estudiantes kollas]” (R. M., estudiante universitario/a y tutor/a par de estudiantes indígenas, 09/02/10).

La estrategia del acompañamiento por parte de tutores se vinculaba con el proyecto de tutorías implementado desde el Centro de Apoyo al Estudiante (CAE) de la Facultad de Ciencias de la Salud, enmarcado en un proyecto mayor de orientación a los ingresantes:

“El trabajo en la línea de tutorías nos ha dado buenos resultados. Por ello decidimos darle cuerpo al trabajo con los chicos indígenas desde allí (...) los tutores ingresan por llamado a concurso y cuentan con una remuneración por su trabajo, son estudiantes avanzados de las carreras de nutrición y de enfermería (...) intentamos que no se trabaje por comisión, porque se replicaría un modelo, una estructura de división de cátedras y parcelamiento del conocimiento que no buscamos (T. G., profesor/a y funcionario/a universitario de rango medio, 01/06/10).

En el marco del proyecto de orientación al ingresante, se inserta la tutoría de pares de estudiantes indígenas, constituyendo una línea de acción/intervención nueva. La Resolución de Rectorado N° 0048-2009 designa a dos estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud como Tutores Estudiantiles *“para acompañar y orientar en el proceso de ambientación e integración a la vida universitaria a los aspirantes de Comunidades de Pueblos Originarios”* (Res. R. 0048-2009). Este nombramiento formal avala la implementación de la primera medida para el acompañamiento de los estudiantes kollas, siendo ellos los destinatarios exclusivos de las tutorías para pueblos originarios durante el año 2009. Tratándose de un campo poco explorado desde la UNSa, fueron varios los interrogantes que se generaron respecto al rol de los tutores-pares designados para acompañar a los estudiantes indígenas:

“El problema era que en los papeles no decía, así escrito digamos, lo que nos correspondía [hacer] como tutores de pueblos originarios. Lo que nos explicaron muchas veces es que ‘no era solamente la parte académica’, todos nos decían lo mismo. Sino que teníamos que cubrir la parte académica y la parte social también” (F. L., estudiante universitario/a y tutor/a par de estudiantes indígenas, 11/11/10).

Si las tutorías para los ingresantes (en general) implicaban un acompañamiento en el plano académico –aunque desde un espacio y una lógica diferente a la de las cátedras– las tutorías para pueblos indígenas debían trascender el plano estricto del conocimiento académico, tornándose necesario que los tutores muestren destrezas en el despliegue de otras habilidades, sociales y comunicativas. Por ello, el perfil de los tutores se condice con:

Profesor universitario: *“Estudiantes sensibles, confiables... cómo explicarte... que puedan acompañarlos en el proceso de alfabetización cultural, más que académica.*

Macarena: *Bien, ¿y qué es una alfabetización cultural?*

Profesor universitario: *Eh... te lo digo con relación a la experiencia que tuvimos con los dos tutores que tuvimos durante 2009. Ellos acompañaron a los chicos desde el momento que ingresaron, que vinieron con sus cajas, con sus bolsos, al albergue de la Universidad. Y a partir de ahí a buscar un albergue, o comunitario o individual, a enseñarles el recorrido del colectivo, la utilización del tiempo en el curso de ingreso, la tramitación de todo lo que significa la transición de convertirse en usuarios de una biblioteca, en usuarios del comedor. Eh... una vez que pudieron lograr la organización de la agenda, del tiempo y de esta adaptación, el trabajo que tuvieron los chicos (tutores pares) fue estudiar con ellos. Desde el tomar apuntes, el poder integrarse en grupos (...) Entonces, la necesidad de poder compartir ciertos códigos entre ellos y con el resto de los compañeros de la Universidad, ese fue el trabajo de los tutores que yo te digo, de alfabetización cultural”* (08/06/10).

Las actividades relacionadas con la organización del tiempo, la ubicación de los diferentes Institutos y servicios dentro del predio universitario y la apropiación de habilidades necesarias para convertirse en usuarios de la biblioteca son contempladas desde los gestores del proyecto de tutorías para pueblos originarios como centrales a la hora de pensar el rol de los tutores. Esta suerte de “compañero en el tránsito” constituye una figura pedagógica *sui generis* en el ámbito universitario. En ellos recae parte de la responsabilidad de generar condiciones para lograr un ingreso pleno de los estudiantes kollas al mundo académico. Entendido como una suerte de acompañamiento suplementario, los tutores deben colaborar para que estos jóvenes conozcan –y se apropien– de las lógicas prácticas que conducen a ser un estudiante universitario y un habitante de la ciudad. El tiempo y la organización de la agenda cobran una relevancia singular desde esta propuesta de alfabetización cultural, donde la capacidad de conocer y apropiarse de nuevos códigos resulta clave:

“Cuando comenzamos a hablar de alfabetización cultural fue porque hicimos una suerte de asociación con una autora que (...) habla de ‘alfabetización académica’. Y a nosotros nos interesó el concepto de alfabetización, como educadores que somos, porque es como una iniciación a tener nuevos códigos. Pero no sé si hay algún autor que hable de esa manera. En realidad nosotros lo pusimos” (L. R., profesor/a y funcionario/a universitario de alto rango, 04/08/10).

Para el caso de los estudiantes indígenas el acceso a nuevos códigos se encuentra mediado por la figura del tutor. Se busca que el tutor sea un “*referente, un compañero más avanzado en la carrera*” (G. N., profesor y funcionario universitario de rango medio, 07.08.10) que acompañe al ingresante proveniente de comunidades indígenas en el proceso de familiarización con el mundo académico, sus requisitos, sus espacios y sus características particulares para la administración del tiempo. Sin embargo, las ambigüedades que supone un “acompañamiento académico y social” se manifestaron desde un principio:

“Al principio era mucho trabajo. Con sólo decirte que la primera noche los chicos llegaron a las ocho de la mañana. Estuvimos acá en el albergue de la Universidad y tuvimos todo el día con ellos: mostrándoles las instalaciones de la Universidad, cómo se movía y recién ellos al otro día se integraban al CILEU. Eh... Los chicos tenían mucho miedo. Porque nosotros éramos personas desconocidas para ellos y andábamos para todos lados como siguiéndolos, éramos como las madres de todos esos chicos” (R. M., estudiante universitario/a y tutor/a par de estudiantes indígenas, 09/02/10).

Los docentes y gestores percibieron que la opción por la tutoría sería una forma de generar lazos sociales entre los alumnos avanzados (tutores), los estudiantes kollas y los docentes. A su vez, esta práctica había sido implementada el año anterior por los miembros del CUSICO teniendo como destinatarios a los jóvenes wichí (quienes en 2009 continuaban con sus estudios en la Facultad de Humanidades). En paralelo, los sujetos interpelados por estas presencias –miembros del Rectorado, de la Secretaría Académica, equipo docente del CILEU y miembros del CAE– comenzaron a buscar soporte para la inclusión de los estudiantes indígenas a través de la lectura y el contacto con equipos de trabajo que registrasen experiencias institucionales similares:

“(...) A raíz de esto hubo que ponerse a estudiar, a conocer, a contactarse con gente que tiene más experiencia en el tema. A compartir y a disentir de algunas experiencias” (T. G., profesor y funcionario universitario de rango medio, 01/06/10).

La intención consistía en iniciar el contacto con equipos que hayan avanzado en la sistematización de la experiencia de enseñanza y aprendizaje en contextos interculturales al interior de la UNSa. Se comenzaron a gestar entonces interacciones con otros programas de la Universidad, algunos de ellos asentados en las Sedes Regionales y otros en la Sede Central (como el programa del CUSICO). A partir del contacto con los profesionales de “las sedes” (Orán y Tartagal), los encargados del proyecto con estudiantes indígenas del CAE comienzan a plasmar la heterogeneidad que caracteriza a los programas universitarios que persiguen objetivos en el plano de la

educación indígena o EIB. Tales programas se apoyan en contactos internos entre cátedras y grupos de investigación, definiendo a los indígenas de acuerdo a las comunidades con las que tienen contacto (en Orán y Tartagal principalmente con miembros de comunidades ava-guaraníes) y espacializando las prácticas y las reflexiones a niveles locales. Como resultado, se constata la existencia de diferentes proyectos piloto que atienden bajo diferentes modalidades la cuestión de la “educación intercultural” –principalmente a nivel de educación primaria o educación no-formal.

En la Sede Central, el programa de tutorías del CUSICO constituye el antecedente fundamental a partir del cual el proyecto del CAE establece similitudes y diferencias. Como similitud se observa la implementación de la estrategia de tutorías como el método más apto para propiciar el ingreso y la retención de los JIU. Sin embargo, los participantes del CAE comienzan a divisar algunas diferencias respecto del trabajo del CUSICO. En primer lugar, se observa que las demandas y las problemáticas de adaptación de los kollas resultan diferentes a aquellas presentadas por los wichís. La “otredad radical” de los wichís seguirá funcionando como una bisagra entre ellos (los otros de los otros culturales) y los kollas, con quienes se encuentran problemáticas semejantes a las manifiestas por otros sectores, como los “del interior”. En segundo lugar, se constata que existen tradiciones de trabajo con el “otro” diversas al interior de cada facultad. Un docente que trabaja en la Facultad de Humanidades y en la Facultad de Ciencias de la Salud lo indica en los siguientes términos:

“[La Facultad de Humanidades y la Facultad de Ciencias de la Salud] son dos ambientes formadores de prácticas muuuuy diferentes. [La Facultad de Ciencias de la] Salud tiene un recorrido más social, digamos. No te olvides de eso, la forma de llegar a los estudiantes, la conexión que se establece con el alumno no es la misma (...) el profe de salud está siempre ahí. Vos le tocás la puerta y está ahí, entonces el alumnos confía más en ese docente, porque lo ve ahí” (M. D., profesor/a auxiliar universitario, 15/12/09).

Ese mismo recorrido percibido como “más social” se plasma en las trayectorias de acompañamiento cercano de los “otros” (no necesariamente indígenas) considerados distantes de la Universidad, y unidos a la misma a través de prácticas continuas de

extensión e intervención socio-comunitaria. Otra de las diferencias que surgen entre las experiencias en la Facultad de Humanidades y la Facultad de Ciencias de la Salud se relaciona con los contenidos específicos de las disciplinas que se imparten en cada Facultad. Por ejemplo, existe un consenso entre los entrevistados docentes de ambas facultades al señalar que los contenidos que se enseñan en la carrera de enfermería son más pragmáticos, lo que permite que luego de dos meses de cursado se pueda conocer cómo actuar para la detección de signos vitales (tomar el pulso, medir la temperatura, etc.). En contraste, los conocimientos del área de las Humanidades son señalados como más abstractos, por lo que requieren de un tiempo más prolongado para su aprendizaje y para capitalizarlos en tanto “ayuda a las comunidades”.

Sin embargo, son las distancias en las ideologías político-pedagógicas las que marcarán el quiebre entre los dos proyectos de acompañamiento a los estudiantes indígenas, a la par de señalarnos las tensiones constitutivas al interior de la casa de estudio respecto de los sentidos de “incorporar”, “visualizar”, “acompañar”, “mostrar” a los estudiantes indígenas, sus comunidades y sus culturas. Estas distancias serán señaladas por los miembros del CAE como incompatibilidades que se expresaban en diferentes dimensiones y marcará posiciones políticas y éticas que serán clave para (re)pensar el lugar de la diferencia y la desigualdad en los claustros universitarios. Por ello, el equipo que coordina el acompañamiento de estudiantes kollas se esfuerza en señalar líneas divisorias entre el proyecto “de Salud” y el “proyecto de Humanidades”. En contraposición a este último, la propuesta de Salud concibe su originalidad en el margen de actuación que el proyecto pedagógico les brinda a las comunidades indígenas en los procesos formativos de sus miembros jóvenes, en la decisión de dar un rol activo a los JIU al interior del programa y en el respeto por el manejo personal acerca de la manifestación pública de la identidad indígena²⁷. De esta manera, las diferencias en el abordaje de la “problemática de la diversidad y la inclusión” se erigen en torno de los sentidos que sostienen la implementación de medidas específicas para estudiantes indígenas a la UNSa y, desde una perspectiva más amplia, en el choque de miradas respecto de cómo debe producirse el contacto entre los estudiantes indígenas y el resto de los sectores que componen la Universidad.

²⁷ Esto guarda relación con manifestarse en contra del “mostrar” la cultura de los JIU en diferentes sentidos. Por un lado, en contra de hacerlos participar en diferentes reuniones científicas para que cuenten sus experiencias y, por el otro lado, en respetar la decisión personal de querer participar del programa (o no hacerlo) y de querer reconocer la procedencia indígena en el aula (o no hacerlo).

3.2.3. La elección de la carrera de Enfermería

Como se ha señalado en el capítulo 1, uno de los grandes debates que atraviesa a la profesionalización de indígenas en las universidades convencionales es el tipo de oferta académica disponible para este segmento de la población estudiantil (cf. capítulo 1, apartado 3.2). En este sentido, retomaremos aquí algunos argumentos elaborados acerca de por qué los jóvenes kollas optaron por carreras dictadas en la Facultad de Ciencias de la Salud. Para el caso específico de la elección de la carrera de Enfermería se señala lo siguiente:

“Por lo general el ingreso [a la carrera de Enfermería] se relaciona con las dificultades del acceso a la salud en sus comunidades de origen. O con experiencias traumáticas en relación a la salud, enfermedad o muerte, quizás, de algún familiar muy cercano, inclusive los niños muy pequeños” (G. N., profesor y funcionario universitario de rango medio, 07/08/10).

“A los chicos [de las comunidades indígenas] les gusta la Enfermería, bueno... en realidad es una carrera que tenés que amarla porque son muchos los desafíos. Yo creo que son muchos los desafíos por más de que algunos digan que es una carrera más fácil que la medicina, o más corta por ahí que otras carreras” (F. L., estudiante universitario/a y tutor/a par de estudiantes indígenas, 11/11/10).

En base a lo relevado durante los Encuentros de Estudiantes de Pueblos Indígenas de la UNSa²⁸, un factor importante para la elección de la carrera se relaciona con la necesidad de conocer los modos de prevenir accidentes domésticos que

²⁸ Los Encuentros para Estudiantes de Pueblos Indígenas de la UNSa se comenzaron a desarrollar en el mes de octubre de 2010. Se trata de talleres en los que se presenta la situación general acerca del trabajo del programa de tutorías para estudiantes indígenas, para luego generar líneas de interacción abiertas respecto de la experiencia universitaria de los JIU. Durante el segundo semestre de 2010 y el primero de 2011 se realizaron cuatro de estos Encuentros, dos en la Sede Central (de los cuales la autora de la tesis ha participado) y dos en las Sedes Regionales (Tartagal y Orán). De los encuentros participan docentes y gestores universitarios, tutores y estudiantes indígenas.

regularmente desencadenan tragedias y que en muchas circunstancias involucran a toda la familia (y en ciertos casos a toda la comunidad). En el transcurso del Primer Encuentro una de las estudiantes kolla afirmó:

“Para mí, una de las cosas más importantes [de estudiar Enfermería] es aprender de la Salud Pública. Y que por ejemplo no pase lo que le había sabido pasar a la Irene. Ella era una compañera nuestra, de la misma comunidad y tuvo que dejar la Universidad el cuatrimestre pasado, ¿y por qué? Por un accidente que tuvo su hermanito (...) Su hermanito se enferma porque la madre lo manda a comprar pan y los nenes se fueron a comprar el pan y en la escuela habían sabido estar colocando la vacuna. Entonces la enfermera, o el personal de salud no hizo un buen descarte de los residuos. Y dejaron las jeringas, las agujas en la basura común y corriente, cuestión que los chiquitos han pasado y se han puesto a jugar. En lo que se ponen a jugar, uno de los chiquitos le mete al otro al costado del ojo la inyección y tenía unas gotitas de la vacuna. El nene quedó sin poder ver, perdió el ojito. Entonces ella [Irene] por irse a ayudarla a su mamá a cuidar a su hermano, deja la carrera. (...) Y son cosas que estudiando a lo mejor se pueden prevenir” (Silvina, JUK, estudiante de la carrera de Enfermería, 08/10/10).

El ámbito de la Enfermería también es visualizado como un campo propicio para que la Universidad se enriquezca a partir del contacto con otras formas de concebir la salud, la enfermedad y los procesos curativos, como lo dice un profesor:

“(...) porque ellos tienen sus propias formas de hacer frente al dolor, al acto de curar, y eso también queremos capitalizarlo a nivel de Facultad” (T. G., profesor y funcionario universitario de rango medio, 01/06/10).

Las formas de “capitalizar” esos conocimientos han sido diferentes. Por un lado, se organizan Ferias Interculturales en la UNSa con charlas, exhibición de hierbas y

explicación de efectos curativos y la participación de chamanes. Por otro lado, desde algunas cátedras se desarrollan proyectos grupales de indagación sobre las formas tradicionales de abordar los procesos de sanación (un ejemplo de ello son los trabajos finales para la cátedra de Ciencias Sociales I, de primer año de la carrera de Enfermería). Por último, se ha presentado un proyecto de extensión universitaria:

“El proyecto de extensión surge a partir de la pregunta que hicimos en uno de los encuentros de tutoría. Le preguntamos qué opinaban en sus comunidades de que ellas estuvieran aquí en Salta estudiando y de allí salió la gran expectativa que las comunidades tienen respecto de lo que representa la universidad (...) y nos dimos cuenta de que hay mucho para trabajar en conjunto” (G. N., profesor y funcionario universitario de rango medio, 07/08/10).

“Entonces surge lo del proyecto de extensión, que para nosotros es un espacio donde se ve lo que es la relación de la Universidad con las comunidades. El proyecto tiene una pata en la educación sexual y procreación responsable que se va a trabajar en el colegio secundario. Y por otra parte están lo que son signos vitales y control de signos de alarma, que ya irían a la comunidad en general, donde estarían invitados todos los padres, y se trabajaría con el sistema de salud. Lo importante es que surge por demanda de las propias chicas [estudiantes kollas] y además, para que tenga un poquito más de peso el proyecto fue presentado [a la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNSa] con el aval de la comunidad” (R. M., estudiante universitario/a y tutor/a par de estudiantes indígenas, 09/02/10).

En el capítulo 1 hemos analizado de qué modo el aval comunitario constituye uno de los requisitos para que un joven demuestre su pertenencia a un grupo indígena y pueda acceder al sistema de becas del Subcomponente Indígena (SPU). Resulta sugestivo comprender de qué modo el aval de la comunidad indígena es presentado por el equipo del CAE como respaldo comunitario al proyecto de extensión universitaria presentado. En este caso podemos referirnos a una “apropiación activa” por parte de

este equipo de un requisito que surge para otros fines burocráticos. En ambos casos – como respaldo para que un estudiante acceda a becas, o como aval del contacto previo mantenido entre el equipo académico y la comunidad indígena–, el requisito formal sirve como garantía de vínculos sociales, estableciendo la conformidad de una voluntad colectiva en el apoyo de una postulación formal. Así, a través del aval nos adentramos a la visión pedagógica-política que el CAE sostiene en su interacción con “los otros”: la construcción de lazos sociales que implican apertura, comprensión y negociación por parte de los interesados (universitarios, comunitarios, indígenas y no indígenas).

Por lo anterior, podemos indicar que el hecho de “pensar(se) (en) la Universidad” es uno de los ejes fundamentales del camino iniciado por la Facultad de Ciencias de la Salud. El rol de la educación superior, las formas de concebir la inclusión y las maneras de interactuar en contextos de diversidad inician un modo de organización del trabajo pedagógico signado por la reflexión sobre los otros, sobre el nosotros y sobre las potencialidades de un encuentro producido en un cuadro atravesado por la desigualdad económica, pero también por una pluralidad de marcos interpretativos.

3.2.4. Iniciativas focalizadas: ¿en la desigualdad económica o en la diversidad cultural?

Abordaremos en esta sección un planteo conflictivo respecto de los límites y solapamientos entre la variable clase social y diferencia étnica. Como lo hemos expresado en el capítulo 2, la UNSa puede ser caracterizada como una universidad de tradición plebeya (Carli, 2012), ya que la mayor parte de sus estudiantes provienen de hogares pobres (cf. capítulo 2, apartado 2.3). En efecto, durante la puesta en marcha del proyecto piloto de incorporación de los kollas surgen algunas tensiones respecto de si el segmento estudiantil rotulado como indígena debería recibir un tipo de educación diferente al resto de los estudiantes (no-indígenas). Así, encontramos dentro del equipo del CAE dos posturas divergentes. Por un lado, (a) parte del grupo de docentes envueltos en este colectivo de trabajo ha señalado que las problemáticas que presentan los jóvenes indígenas no son diferentes a las que manifiesta el resto de sus compañeros de clase:

“Yo creo que hay que ver si realmente existen desventajas educativas específicas para este grupo [estudiantes indígenas]. Lo digo en relación a los otros estudiantes de la facultad [de Ciencias de la Salud], y más que todo lo digo pensando en los estudiantes de la carrera de Enfermería. Tené presente que un 60% de los que ingresan a enfermería no son estudiantes de Salta Capital, vienen de pueblos y parajes del interior. Y dentro de este grupo de alumnos del interior, un 60% es del interior de Jujuy (...) entonces las problemáticas de aprendizaje que yo noto son compartidas por casi todos, y las situaciones económicas desfavorables también” (M. D., profesor/a auxiliar universitario, 15/12/09).

En los términos de este profesor, la situación de desventaja económica es compartida por un gran porcentaje de estudiantes de la carrera de Enfermería. Sin embargo, el docente resalta como una singularidad entre los estudiantes kollas la dificultad del desprendimiento de la comunidad de origen:

“O sea, en términos cognitivos yo no noto diferencias, sí me parece que a lo mejor con este grupo [de estudiantes indígenas] hay que trabajar un poco más el lado afectivo, la cuestión del desarraigo. Pero ojo, tampoco me parece que el desarraigo sea exclusivo de ellos (...) muchas veces operan más nuestros propios prejuicios como docentes que la realidad que atraviesan los chicos” (M. D., profesor/a auxiliar universitario, 15/12/09).

La posición del docente (sin ser compartida en su totalidad por el resto de los integrantes del Servicio) nos posiciona en un complejo escenario en el que los factores de desigualdad económica y diferencia cultural se entrelazan de múltiples maneras. Desde esta perspectiva, la situación de vulnerabilidad social que comparten diferentes estudiantes debido a la pertenencia a una condición social de desventaja –la pobreza– sería un criterio prioritario para la intervención pedagógica en el nivel universitario. La variable clase social ocupa, en esta postura, el centro de las políticas de inclusión a la Universidad, considerando que existe un alto número de estudiantes que comparten

condiciones sociales desfavorecidas, más allá de contar con marcas étnicas particulares (¿particularizadas?) o no. Debemos también tener en cuenta que la formación de posturas de los docentes respecto de la diversidad y la desigualdad en el alumnado guarda relación con la formación previa de cada educador y el bagaje de experiencias y representaciones que el mismo se haya formado acerca de “lo indígena”. La existencia de esta perspectiva entre los docentes nos lleva a considerar que debemos manejarnos con cautela al referirnos a los problemas y las dificultades específicas de los estudiantes indígenas, tomando en cuenta que pueden existir otros alumnos que, sin manifestar una pertenencia étnica diferenciada, cuenten con trayectorias similares –asistencia a escuelas rurales, alejamiento del hogar familiar para estudiar en la ciudad, inhibiciones comunicativas motivadas por prácticas lingüísticas diferentes (turnos de habla, tonos de voz, ritmos), etc.

Sin embargo, dentro del mismo equipo existen otros docentes quienes aseguran que la Universidad debe reconocer tiempos, trayectorias y expectativas particulares en los estudiantes indígenas (b). Quienes asumen esta posición aseguran que el mayor desafío en relación con el trabajo con estos estudiantes es:

“(...) La incorporación de los jóvenes [indígenas] al sistema universitario, el reconocer que provienen de trayectorias educativas diferentes, el reconocer que pueden tener ciertas dificultades específicas con relación a la comprensión de la lecto-escritura, reconocer que pueden tratarse de tiempos diferentes para el aprendizaje, y sobre todo que su formación puede perseguir fines diferentes a los del resto de los estudiantes (...) me parece que la cuestión comunitaria debe ser tratada cuidadosamente en estos casos” (G. N., profesor/a y funcionario/a universitario de rango medio, 07/08/10).

El entrevistado indica que los fines que los propios jóvenes indígenas construyen en torno al seguimiento de carreras de grado en la UNSa constituyen el aspecto más importante a tener en cuenta al momento de pensar la inclusión educativa de los indígenas. Este sentido ligado a la comunidad –que como hemos discutido es plurívoca– es el que fundamenta que las acciones destinadas a los JIU deben diferenciarse de las

ayudas económicas destinadas a los estudiantes carentes de recursos económicos. Nuevamente aquí se trata de contemplar que la “presencia colectiva” de los jóvenes incluye un aspecto que ningún “otro interno” de la Universidad representa/tiene.

El trabajo de tutorías indígenas del CAE se formaliza promediando el año 2009, cuando se presenta el proyecto piloto para estudiantes indígenas al decanato de la Facultad de Ciencias de la Salud. El mismo es aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad (Res. CD 174/2009) y se estructura a partir de la propuesta de tutorías académicas llevadas adelante por un tutor par, siguiendo el camino iniciado por las dos primeros tutores. Mediante este plan se logra que de los 23 estudiantes kollas que confirmaron su inscripción a principios de 2009 (63 habían completado el formulario de pre-inscripción), 14 finalizaran el primer semestre y 11 el segundo semestre. Estas tasas, si se las compara a nivel de la población estudiantil universitaria, replican el promedio de deserción en las universidades argentinas en el primer año de estudios universitarios, donde un 50% de los estudiantes abandonan los cursos (cf. Chiroleu, 2009). En este sentido, los porcentajes de retención son los mismos que los de la población no-indígena cursando estudios en las universidades estatales argentinas.

Como señalamos más arriba, la aprobación del proyecto por el Consejo Directivo será un antecedente fundamental para la creación de una política a nivel de universidad para el año siguiente (capítulo 4). Sin embargo, para lograr hacer una política pública destinada a la incorporación y el seguimiento de estudiantes indígenas será necesario problematizar las construcciones de sentido locales respecto del “otro indígena” y generar dispositivos para el registro de datos válidos, “objetivos”, aplicables a toda la Universidad y que abarquen la amplia gama de pueblos indígenas salteños.

3.3. “Contabilizar”: la obtención de información y la formulación de IBE

El ingreso a las carreras de grado y pre grado que se dictan en la Universidad Nacional de Salta se inicia completando un formulario de preinscripción a través de la página web de la Institución. Allí se solicitan datos personales y se consulta por la carrera seleccionada para cursar.

Durante el año 2009, y a raíz de lo ocurrido con los JUW y los JUK, el formulario cuenta con una pregunta referida al “origen étnico” de los aspirantes. La

aplicación de la pregunta fue introducida a través de la Res. Rectoral 1258/2009. La misma señala: “[la Rectora de la Universidad Nacional de Salta] resuelve incorporar los campos Origen Étnico y Tipo de Discapacidad en los formularios de pre-inscripción e inscripción a la UNSa” (Res. R. 1258/09). Como fundamento para la incorporación de estos campos se indica que se persigue registrar datos “para luego adoptar ciertas políticas” (Res. R. 1258/09). A los fines de nuestro estudio, analizaremos la pregunta por el origen étnico, que fue aplicada por primera vez en el tercer trimestre de 2009 (es decir, destinada a los pre-ingresantes al año lectivo 2010). Dicho interrogante asumió la siguiente forma: ¿procede usted de algún pueblo originario? Las respuestas posibles son Sí o No. En caso de que el futuro estudiante responda de forma afirmativa, se le solicita señalar una de las tres respuestas posibles: (a) indicar el grupo étnico de procedencia de un listado de 17 pueblos (chané, chorote, chulupí, diaguita calchaquí, huarpe, kolla, mapuche, mbyá, mocoví, ona, pilagá, rankulche, tapiete, tehuelche, toba, tupí guaraní, wichí), (b) indicar que se procede de otro pueblo, no contemplado en los anteriores y (c) responder que se procede de un pueblo e ignorar a cuál o no contestar a cuál (No sabe/ No contesta).

Registración

Prestá especial atención al llenado de este formulario, pues estos datos serán utilizados en:

- La organización para el curso de Ingreso
- La orientación del Ingresante
- Futuros tramites en la Universidad

LUEGO NO PODRÁS MODIFICARLOS.

Una vez completado podrás ingresar al sistema, con el usuario y clave que ingresás ahora.

Datos del usuario

Usuario:

Clave:

Reingresá la clave :

E-mail:

Datos personales

Apellido:

Nombres:

Nacionalidad: -- SELECCIONAR --

País emisor del documento: -- SELECCIONAR --

Tipo de documento: -- SELECCIONAR --

Número de documento:

Género:

Localidad de Procedencia:

¿Procede de algún pueblo Originario?:

¿Cual?: -- SELECCIONAR --

Buscar

Imagen N° 13. Formulario de pre-inscripción a las carreras de grado y de pre grado de la UNSa. Diciembre de 2011.

La aplicación de la pregunta por el origen étnico se relaciona con la existencia de los dos proyectos piloto mencionados más arriba, pero también con las formas estatales más amplias de categorizar y clasificar a la población indígena. De hecho, los gestores universitarios entrevistados indican que formularon la pregunta tomando como modelo la pregunta elaborada en la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas desarrollada durante 2004-2005. Sin embargo, a diferencia del ECPI, en la UNSa no se incluyeron mecanismos que habilitaran la participación de los indígenas en el proceso de formulación del interrogante.

Desde una óptica de gobernanza, la Universidad necesita contar con datos que puedan ser presentados como neutros, y que justifiquen la necesidad de legislar en favor

de un segmento poblacional, legitimando el esfuerzo de implementar políticas y de canalizar recursos en esa dirección. Así, la implementación de la pregunta permite a la UNSa contar con datos numéricos (representados como seguros, confiables, cuantificables) que luego serán la base para manejar información acerca de quiénes son los indígenas en la Universidad y qué tipo de medidas pedagógicas requieren.

Aquí podemos trazar un vínculo directo entre la sanción de la incorporación de la pregunta por el origen étnico y el plan de trabajo con estudiantes originarios sancionado en la Facultad de Ciencias de la Salud (Res. 1258-2009). Esto conlleva a la emergencia de un campo de interlocución específico sobre la diversidad cultural entre el alumnado. De este modo, la pregunta se inserta en un contexto socio-político en el que “el origen étnico”, es decir, la demanda por la identidad de los estudiantes, se convierte en un tema con estatus propio en la agenda universitaria, mostrando autonomía respecto de las políticas que se establecen para estudiantes seleccionados por su condición socio-económica y de otros seleccionados por sus condiciones motoras/físicas diferentes.

Por otra parte, para ser válida, la interpelación por el origen étnico debe generar sentimientos identificatorios entre ciertos sectores de la población estudiantil. Así, se considera que la pregunta perdería su eficacia si indagara por una categoría social que no genere adscripciones entre la población destinataria. En términos de Grimson (2011), no se trata sólo de que un término sea lingüísticamente comprensible, para ser válida, la terminología empleada para interpelar a los “otros internos” debe contar con *potencia identificatoria*, es decir, debe producir el despliegue de sensibilidades y reconocimiento por parte de un sector poblacional que se sienta afectado e identificado con la categorización propuesta (Grimson, 2011) y que asuma esa identificación en los términos propuestos (en este caso, contestar de manera afirmativa en el formulario).

En efecto, para lograr institucionalizarse (y aspirar a mantenerse en el tiempo) la demanda por el origen étnico debe tener una contracara necesaria: un segmento estudiantil que se encuentre interpelado por el interrogante. De este modo, la inserción de la pregunta por el origen étnico en el formulario de pre-inscripción de la UNSa da cuenta, en un principio, de dos fenómenos: por una parte, el interés institucional por relevar características de los estudiantes en base a criterios de diferencia cultural y, por otra parte, indica la existencia, entre el alumnado, de individuos que se reconocen con el modo en el que la institución realiza la interpelación –respondiendo de manera afirmativa al cuestionamiento.

La aplicación de la pregunta por el origen étnico en el formulario de preinscripción de la UNSa formula nuevas reflexiones acerca de los objetivos que persigue el identificar a ciertos estudiantes en base a su pertenencia étnica, cómo hacerlo y bajo qué criterios ético-políticos y educativos. Como hemos señalado, la emergencia de los proyectos piloto fue desorganizada y no premeditada. Los lazos sociales al interior de las cátedras y de los equipos de investigación jugaron roles importantes en esos casos para generar respuestas en nombre de “la Universidad”. Sin embargo, los proyectos se montaron en lógicas prácticas relacionadas con círculos de amistades y vínculos políticos, sin contar con leyes u otros mecanismos formales que avalaran su proceder.

La sanción de la pregunta por el origen étnico se convierte entonces en la primera medida que tiende a racionalizar la experiencia de los JIU utilizando una terminología legal (la sanción de resoluciones) y siguiendo procedimientos burocráticos (y aparentemente alejados de los procesos sociales reales). Éste es el modo a través del cual la UNSa racionaliza las experiencias transitadas por la Facultad de Humanidades y de Ciencias de la Salud, adelantándose a otro tipo de situaciones similares que puedan ocurrir más adelante: si ingresan estudiantes indígenas a futuro en la Universidad, los mismos serán “reconocidos” desde un principio a través del recuento de quienes han contestado de manera afirmativa su procedencia étnica en el formulario.

De esta manera, desde la institución se entiende que el ingreso de jóvenes indígenas no constituye sólo una cuestión pedagógica, sino que forma parte de una cuestión de gobernanza más amplia, en la que contar con datos presumiblemente objetivos se convierte en un asunto central, que permitirá luego gestionar recursos financieros y establecer otras medidas de corte integracionista (ver capítulo 4).

3.4. El despertar de sensibilidades

En este capítulo hemos reconstruido –parcialmente y a partir de los registros etnográficos y documentales disponibles– la génesis del proceso social atravesado por la UNSa en su relación con los JIU y la creación de proyectos piloto destinados a asegurar el ingreso y la permanencia de los estudiantes indígenas a la Casa de Estudios. A continuación, realizaremos algunas consideraciones finales acerca de cómo concebimos a este proceso.

Destacamos que en una primera instancia las relaciones de alteridad se produjeron en el marco de aquello que los especialistas en relaciones de alteridad provinciales han llamado “salteñidad” y desde donde se concibe al “otro indígena” como una presencia cultural diferente –y a su vez diferenciable. El operar del sentido común en las prácticas universitarias junto a la mirada disciplinar que ubica a los indígenas como objetos de estudio de las Humanidades y Ciencias Sociales, provocó que la presencia de los JUW sea considerada, en muchos casos, como una presencia individual “en tránsito” entre una cultura primitiva y obsoleta (la indígena) y una cultura vigente y vigorosa (la salteña).

De manera casi contraria, en el caso de los jóvenes kolla opera la mirada de una presencia colectiva, la cual refuerza la pertenencia de los JUK a colectivos que se encuentran más asimilados al estilo de vida de los salteños. En ambos casos, cabe señalar, son las “comunidades indígenas” –y no los jóvenes en sí mismos– sobre las cuales los miembros de la Universidad generan juicios valorativos. De un modo más específico, podemos postular que lo que está en debate es el significado que encierra “asistir a la universidad” para este segmento de la población –y esto se realiza en base a las representaciones e imaginarios sobre los vínculos entre etnicidad y escolaridad que se formulan los profesores y gestores universitarios.

Ponderamos, por otra parte, las diferencias que surgen en los modos de operar en cada proyecto piloto (CUSICO y CAE). En primer lugar, existen distancias en relación con las concepciones político-epistemológicas que sustentan el sentido de la orientación y el acompañamiento de los estudiantes indígenas. Y es que si ambos equipos de trabajo coinciden en el punto fundamental de optar por el acompañamiento pedagógico mediado por los tutores-pares, son notables las diferencias al establecer los objetivos y los fines que persigue la formación de los estudiantes indígenas. Mientras los miembros del CUSICO se proponen visibilizar la cultura wichí en los ámbitos académicos, para el equipo del CAE resulta prioritario preguntarse por el sentido que guarda la formación “para estos pueblos”, considerando como un elemento clave de este proceso los vínculos entre los jóvenes que ingresan a la UNSa y sus comunidades de origen (cf. Res. CD 174/2009). De esta manera, los miembros de cada equipo inauguran modos de acompañamiento a los estudiantes indígenas que también resultan diversos en sus concepciones, accionares y fines.

El proceso iniciado por la Facultad de Humanidades y seguido por la Facultad de Ciencias de la Salud será importante para realizar el paso desde miradas localistas y fundadas en la interacción cara a cara, a procesos más amplios, relacionados con el predominio de lógicas de burocratización y taxonomización de la diferencia socio-cultural (como la incorporación de la pregunta por el origen étnico en el formulario de pre-inscripción). En consecuencia, se considera que los proyectos piloto caracterizados en este capítulo sintetizan un período en la que se despiertan sensibilidades hacia la temática indígena en la UNSa, marcando el inicio de un trabajo educativo de carácter intercultural asentado en medidas ambiguas, insertas en un complejo interjuego de aperturas y restricciones de oportunidades educativas para los jóvenes indígenas universitarios.

CAPÍTULO 4

EL PROGRAMA DE TUTORÍAS PARA ESTUDIANTES DE PUEBLOS ORIGINARIOS (ProTEPO)

4. La adopción de una política pública asentada en Iniciativas de Base Étnica

La emergencia de la temática indígena en el período 2008-2009 sentó las bases de posibilidad para que durante el año 2010 se presente al Consejo Superior de la UNSa un proyecto de inclusión y retención de estudiantes indígenas, asentado en la estrategia de tutorías universitarias. De esta forma, al proceso desordenado, no-planificado y abierto que caracteriza al trabajo con los wichís (2008) y con los kollas (2009) le sigue una etapa de racionalización de la experiencia universitaria con JIU. Esto se plasma en una mirada institucional que en esa instancia persigue el reconocimiento de los estudiantes indígenas para luego incorporarlos a un plan de trabajo que busca ser sistemático y de mayores alcances (es decir, que incluya el trabajo a nivel de Universidad, con la totalidad de Facultades y Sedes).

Este proceso se hace posible a partir de dos fenómenos: por una parte, la incorporación del proyecto a un relato institucional en el que la UNSa se posiciona como una universidad con “pertinencia social” (cf. capítulo 2, apartado 2.5), lo que se demuestra en la elaboración de proyectos pedagógicos que, como el ProTEPO, tiendan a la inclusión de diversos sectores minoritarios. Esta incorporación del proyecto a un relato fundacional implicará negociaciones entre los promotores del programa (docentes de rango medio y bajo) y los gestores universitarios de alto rango. Por otra parte, para efectivizar la puesta en práctica del proyecto, es necesario contar con los datos objetivos que legitimen la realización de una propuesta de inclusión “diferencial” para los estudiantes indígenas. Para ello, se recurrirá a los datos arrojados por la pre-inscripción

del año 2010, en los que ya se ha incluido la pregunta por el origen étnico (cf. capítulo 3, apartado 3).

Este capítulo reconstruye el proceso a través del cual la UNSa toma posición institucional respecto de la incorporación de los indígenas, mostrando de qué modo se asumen posturas sobre los ejes de problematización presentados en el capítulo 1 de esta tesis (cf. capítulo 1, apartado 3). Se trata de la elaboración de una política pública que se asienta en Iniciativas de Base Étnica (principalmente las desarrolladas por el CUSICO y el CAE) para otorgar dirección al proceso de acompañamiento de los estudiantes indígenas a la UNSa. Destacamos particularmente los sentidos tensionados entre los modos locales y las lógicas prácticas por Facultad para resolver los desafíos, por un lado; y la racionalización y burocratización, por el otro. De esta forma, se observa la multidimensionalidad que caracteriza al proceso de legislar en favor de sectores indígenas en contextos en los cuáles los significados de “ser indígena” de “ir a la universidad” y de “adoptar medidas proactivas” son revisados, cuestionados y reelaborados.

4.1. La inserción del proyecto en una ideología de “pertinencia social”

Al analizar la dinámica de aprobación y puesta en práctica del programa de becas para estudiantes huarpes en la UNCU, Rezaval (2008) encuentra que la sanción del proyecto fue posible, en cierta medida, gracias a los vínculos existentes entre las figuras universitarias de mando intermedio que concibieron el proyecto (quienes representan el sector en favor de la adopción de medidas de base étnica) y las autoridades de la estructura superior de la Universidad (cf. Rezaval, 2008). En el caso de la UNSa, la sanción del ProTEPO comparte algunas características señaladas para el proceso mendocino, como se desplegará a continuación (otros aspectos serán comparados en el apartado 4.4.5). Para convertirse en una política pública, esto es, en una medida que traza un plan de acción que otorga una respuesta institucional a una situación sobre la que se considera necesario actuar, la propuesta de trabajo de tutorías tuvo que encontrar puntos de encuentro con un sector político de la Universidad que asumía como propio un discurso en el que la Universidad debe ser un espacio colectivo, solidario y abierto al otro culturalmente diferente (cf. capítulo 2, apartado 2.5)

De este modo, las relaciones entre los miembros del CAE y la gestión universitaria de aquel período permiten que el proyecto se debata en el Consejo Superior (órgano máximo en la estructura universitaria):

“Y ahí hubo que pelear mucho (...) ‘¿para qué destinar dinero en estudiantes que no sabemos si van a terminar la carrera?’, decían muchos decanos (...) esa reunión fue extraordinaria, se desplegaron todos los prejuicios sobre los indígenas y sobre las carreras que podían seguir en la Universidad (...) entonces un decano dijo ‘bueno, que vayan sólo a salud y a humanidades’, pero en mi Facultad no se necesita porque nosotros no tenemos indígenas (...) y después uno ve los números de la preinscripción, y resulta que en esa Facultad sí que hay indígenas, pero no querer verlos, y no asumir una política es otra cosa” (L. R., profesor/a y funcionario/a universitario de alto rango, 04/08/10).

El debate principal, como hemos revisado, se centra en asumir si la integración de estudiantes indígenas a la vida universitaria será en el marco de una estrategia de incorporación universalista (todos por igual, como había sido hasta el año 2009) o particularizada (teniendo en cuenta no sólo desigualdades socio-económicas, sino también asumiendo la diversidad de trayectorias educativas, de procedencias étnicas, etc.) En este punto el disenso aflora:

“En el mismo equipo, siempre (...) te encontrás con gente que no quiere ver la gran desigualdad que hay para el acceso, que no quiere ver al lado suyo al que no es como él (...) Y este tipo de medidas, Maca, son las que nos muestran que no todos estamos pensando en lo mismo cuando pensamos qué tipo de universidad queremos” (G. N., profesor/a y funcionario/a universitario de rango medio, 07/08/10).

En este marco, el segmento político-pedagógico que ha apoyado a las medidas de base étnica considera que el rol de la Universidad debe ser el de ampliar los márgenes de elección, ofrecer más ámbitos por los cuales optar, y en todas las instancias

que implican convertirse en estudiantes universitarios: difusión de las propuestas de la UNSa, decisión de ingresar, mantenerse como estudiante universitario (permanencia), graduarse y optar por el modo de ejercer su profesión:

“Porque sabemos que todo esto [de convertirse en un estudiante universitario] no es igual para todos, y nuestro trabajo como institución es actuar para brindar esas posibilidades de elección, y para que tanto el fracaso o el éxito dejen de ser vistos como algo individual, sino que sean algo colectivo, de todos (...) y eso supone hacernos cargo, y asumir responsabilidades y, por supuesto, eso se plasma en políticas” (R. O., profesor/a y funcionario/a universitario de alto rango, 08/06/10).

La coyuntura se mostraba entonces favorable: la reciente incorporación de los wichís y los kollas y el despliegue de Iniciativas de Base Étnica para su integración, servían de antecedentes inmediatos para justificar la urgencia de legislar en favor de sectores indígenas al interior de la UNSa, a la par que la incorporación de la pregunta por el origen étnico ya había permitido contar con datos “objetivos” sobre la presencia de los indígenas.

“El problema es que antes no teníamos registros respecto del origen cultural, nacional, social, etcétera, de los estudiantes. A partir del año 1997, 1999, empieza a haber datos fidedignos, porque con anterioridad la oficina de estadísticas de la Universidad no estaba informatizada. A ese aspecto de las tecnologías de la información hay que sumarle la voluntad política de hacer una universidad inclusiva. Entonces es en esa gestión (2004-2010) donde se toma, con bastante seriedad el tema de la interculturalidad” (R. O., profesor/a y funcionario/a universitario de alto rango, 08/06/10).

De esta manera, los gestores académicos de alta jerarquía hacen propio el programa de inclusión presentado desde la Facultad de Ciencias de la Salud (y basado en la experiencia práctica y la Resolución CD CS N° 1258/09) y lo ligan a un proyecto

político-ideológico mayor. Sin embargo, la voluntad de legislar debe ir acompañada de presupuesto para hacerlo:

“En mi opinión, creo que no se trata de que antes no había [estudiantes indígenas] y ahora sí. Se trata de una voluntad institucional, voluntad que tiene que ir acompañada de políticas y de presupuesto, y eso sí que estoy segura que no había antes” (L. R., profesor/a y funcionario/a universitario de rango medio, 01/06/10)

En efecto, la sanción de la iniciativa no se reduce a la expresión de una medida pedagógica que busca la equidad en el ingreso y la permanencia de estudiantes indígenas. La presentación del proyecto al Consejo Superior (y su posterior aprobación) da cuenta de la existencia de un sector institucional que ancla los sentidos de la “pertinencia social” universitaria con la sanción del proyecto para estudiantes originarios, creando a partir de ahí vínculos y lealtades políticas en base a un relato universitario sectorial frente a otro segmento que tiende a pensar en términos de igualdad, individualidad, mérito y excelencia (cf. capítulo 2, apartado 2.5). Como consecuencia, el debate por la integración de los estudiantes indígenas abarca discusiones más profundas respecto de cómo se imaginan las relaciones humanas al interior de la Universidad y qué tipo de relatos se elaboran para dar sentido a las políticas tomadas.

Por otra parte, la discusión por el presupuesto destinado a sostener el ProTEPO conduce a pensar en la base económica con la que debe contar toda política pública para ser vehiculizada, y también su contracara: el achicamiento del financiamiento para otros fines. Al respecto, un profesor universitario indica: *“(...) porque tenés que pensar que la Universidad está movilizandando un montón de recursos en pos de un ingreso que es totalmente costoso, y se quita dinero que podría ser destinado a financiar otras cosas”* (R. O., profesor/a y funcionario/a universitario de alto rango, 08/06/10).

Voluntad política, relato institucional, segmentos políticos-pedagógicos y presupuesto. Todos ellos han sido necesarios para convertir al ProTEPO en una política pública. Sin embargo, falta un elemento que es esencial para la justificación de un

proyecto: la presentación oficial de los números que den cuenta de la urgencia de tomar medidas.

4.2. La cuantificación de la variable étnica en la UNSa

La aplicación de la pregunta por la pertenencia étnica durante la pre-inscripción a la UNSa para el período lectivo 2010 arrojó como resultado un total de 219 aspirantes que se reconocieron procedentes de un pueblo originario (Centro de Cómputos de la UNSa)²⁹. Estos datos, si bien ofrecen un primer acercamiento estadístico para conocer a este segmento de la población en la UNSa deben ser matizados en muchos aspectos. En primer lugar, las cantidades absolutas refieren a aspirantes que han completado la ficha de preinscripción. Datos estadísticos muestran que de cada dos estudiantes que completan la ficha de inscripción, sólo uno completa luego su registro definitivo en la Universidad (cf. Res. CS N° 360/2012)³⁰. En segundo lugar, los datos obtenidos no registran la cantidad de población indígena en la Facultad de Ciencias Naturales (que no habían sido enviados al Centro de Cómputos en la fecha en que los datos fueron relevados). Triangulando la información estadística con una entrevista realizada a un gestor de alto rango de la Universidad, encontramos que el número total de estudiantes preinscriptos para el período 2010 podría ser cercano a 270 aspirantes (de ser así, la cantidad de estudiantes indígenas pre-inscriptos en las carreras de Ciencias Naturales sería de 51 estudiantes.). Por prudencia, sin embargo, trabajaremos con los datos estadísticos obtenidos. Una tercera dificultad surge a partir de la espacialización de los resultados. Los números presentados hacen referencia a la cantidad de aspirantes de pueblos originarios por Facultad, no por Sede Académica. De allí se desprende que las cifras presentadas a continuación den cuenta de la situación a nivel de Universidad, no a nivel de Sede Capital/Central (unidad de análisis utilizada en esta tesis). Por todo lo anterior, se recomienda tomar estos datos con gran cautela, visualizándolos como una forma complementaria para la comprensión del proceso social analizado, por sobre datos acabados que puedan dar una suerte de seguridad estadística.

²⁹ Agradezco a la profesora Ana Valeria Hanne (UNSa – CONICET) el acercamiento de los datos estadísticos obtenidos del Centro de Cómputos de la Universidad Nacional de Salta.

³⁰ La citada Resolución indica para el año 2010 las siguientes cifras: 10.275 pre-inscriptos, 3.030 estudiantes que realizaron el Curso de Ingreso Universitario (corresponde a un 29,5% del total de pre-inscriptos) y 5.042 personas que finalmente ingresaron como estudiantes –representa el 49,1% del total de los pre-inscriptos (porcentajes elaborados por la autora a partir de los datos de la Res. CS N° 360/2012).

4.2.1. Estudiantes indígenas pre-inscriptos

Como indicamos más arriba, la pregunta por la procedencia étnica arrojó una cantidad de doscientos diecinueve aspirantes que reconocen proceder de un pueblo originario. A partir de los datos tabulados por las facultades, es posible tomar en cuenta dos variables: el pueblo originario al cual los estudiantes pertenecen (denominado etnia) y el género de los candidatos.

Respecto de los pueblos, cabe señalar que las respuestas posibles –siguiendo el modelo censal de 2001– eran tres: una en la que se indicara el nombre del pueblo a partir de una lista de diecisiete pueblos indígenas: chané, chorote, chulupí, diaguita calchaquí, huarpe, kolla, mapuche, mbyá, mocoví, ona, pilagá, rankulche, tapiete, tehuelche, toba, tupí guaraní y wichí; la segunda respuesta posible era “otras etnias” y la tercera contestación estipulada era “no sabe/ no contesta”.

En números absolutos, encontramos que 76 estudiantes respondieron “NS/NC” (35,35%), 53 indicaron “kolla” (24,65%), 52 “otras etnias” (24,19%), 14 “diaguita calchaquí” (6,51%), 13 “guaraní” (6,05%), 5 “wichí” (2,33%) y 2 “chorote” (0,93%). De ello se desprende que la primera mayoría está compuesta por el 35% de estudiantes que indicaron “no saber” o no contestaron, la segunda mayoría está representada por el pueblo kolla, con casi el 25% y la tercera mayoría la ocupa la respuesta “otras etnias”, con un 24%. Cabe señalar que, si sumamos las respuestas otorgadas a NS/NC junto a las respuestas de “otras etnias”, encontramos que casi el 60% de los postulantes ha indicado que procede de un pueblo originario sin especificar entre ellos alguno de los diecisiete pueblos propuestos.

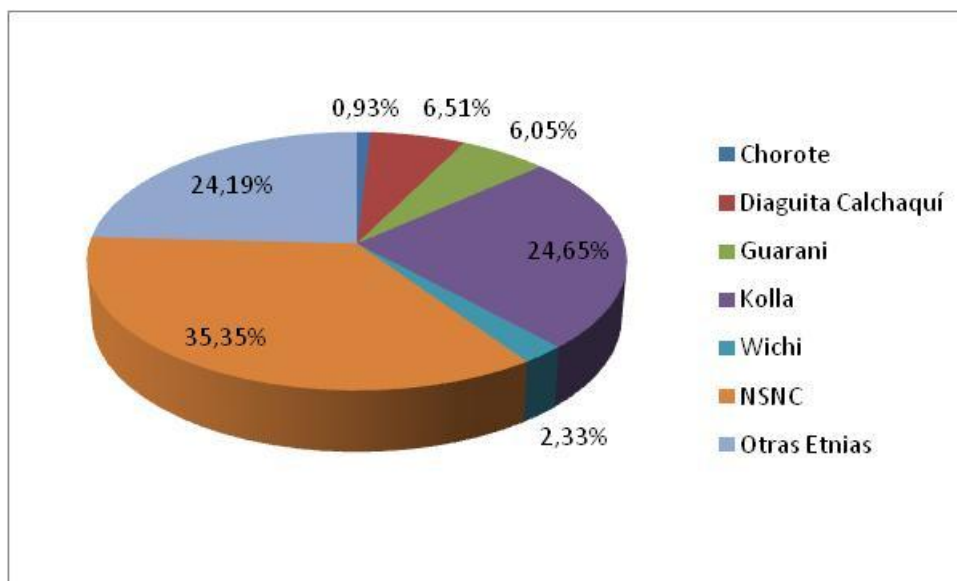


Gráfico N° 1. Distribución de aspirantes según etnia de procedencia. UNSa. Pre-inscripción 2010. Fuente: Centro de Cómputos de la UNSa.

Resulta llamativo corroborar que estas cantidades guardan relación estrecha con los datos arrojados por el total del país luego de la aplicación de la pregunta por la variable étnica en el relevamiento de hogares realizado en el censo 2001. En aquella ocasión, el censo registró que un 35% respondía “ignorado” al preguntarle su pertenencia étnica, mientras un 20,5% indicó pertenecer “a otro pueblo indígena”, desestimando los diecisiete pueblos registrados. “De igual manera, del 43,6% de hogares indígenas donde se registró alguno de los pueblos previstos, sobresalieron el mapuche, el toba y el kolla” (Amadasi y Massé, 2005: 7).

4.2.2. Distribución de estudiantes indígenas por Facultad

Respecto de la pertenencia étnica de los postulantes según las Facultades escogidas para realizar estudios de pregrado y grado, las cifras absolutas muestran que: la Facultad de Ciencias de la Salud es la que cuenta con mayor cantidad de postulantes indígenas, en total 75. Se encuentra seguida por la Facultad de Ciencias Exactas (44), Humanidades (40), Ciencias Económicas (37) e Ingeniería (23).

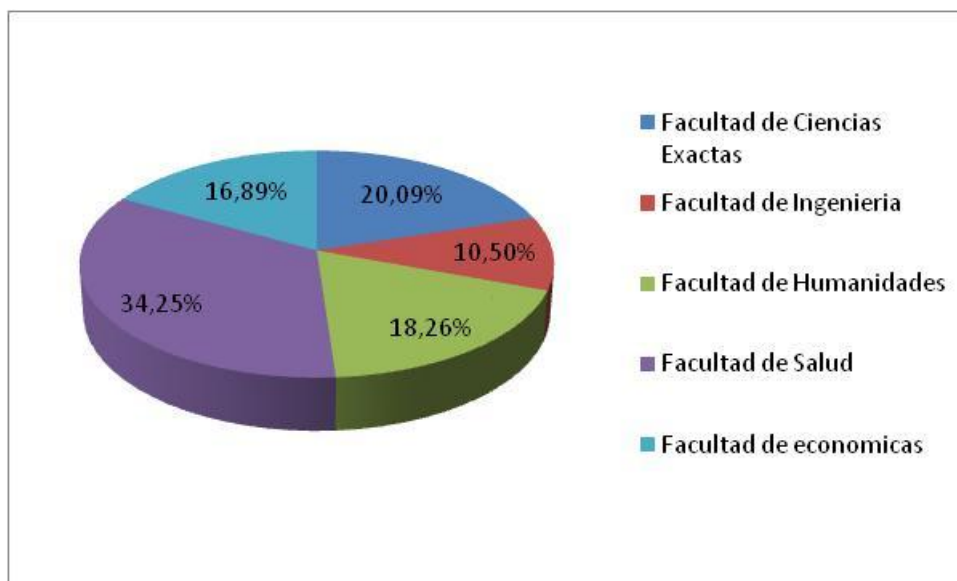


Gráfico N° 2. Distribución de los aspirantes de pueblos originarios por facultades seleccionadas para iniciar estudios de grado y/o pregrado en el período lectivo 2010. UNSa. Fuente: Centro de Cómputos de la UNSa.

Si tomamos en cuenta la distribución de aspirantes por Facultad, las facultades de Ciencias de la Salud y de Humanidades (en cuyas Sedes Centrales comenzó a delinearse el trabajo de inclusión de estudiantes indígenas) suman aproximadamente el 50% de los aspirantes indígenas. Un dato llamativo es la cantidad de inscriptos en la Facultad de Ciencias Exactas. Como analizaremos más adelante, esta Facultad es señalada, en contraposición a Salud y Humanidades, como una de las más reacias a la aplicación de iniciativas de base étnica. Sin embargo, cuenta con la segunda mayoría de postulantes indígenas, un porcentaje del 20%.

4.2.3. Distribución de estudiantes indígenas por género

Un tercer dato que podemos extraer respecto de la composición de los aspirantes que respondieron afirmativamente a la pregunta por la procedencia étnica es la diferenciación por género. Del total, 132 postulantes son mujeres (60%) y 87 son hombres (40%). Estos datos marcan una tendencia similar a la señalada para la población total de ingresantes para el período 2010 (tomando en cuenta a todos los

ingresantes, sin considerar marcas étnicas u otras), en el que un 58% de los nuevos inscriptos fueron mujeres y el 52% hombres (cf. SPU, 2010).

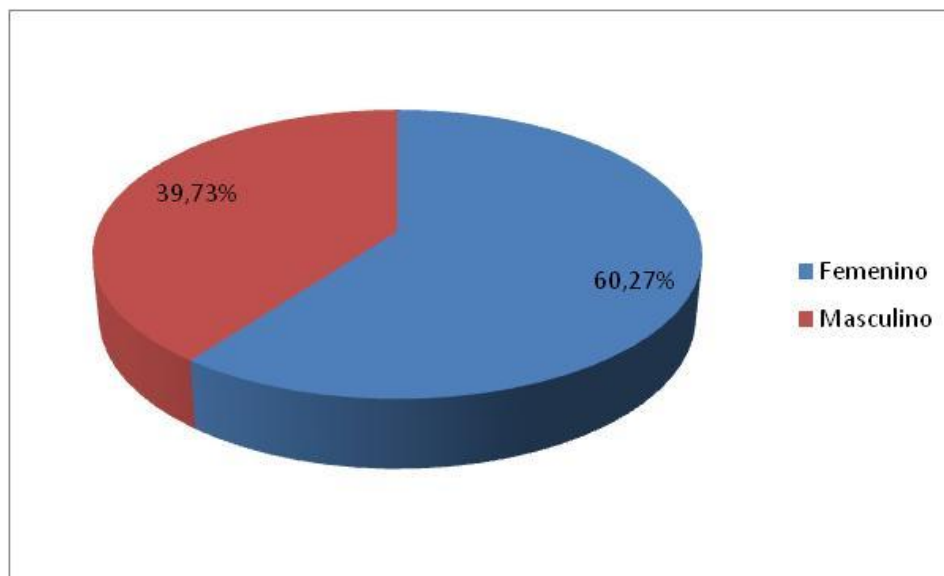


Gráfico N° 3. Distribución de aspirantes de pueblos originarios para el año lectivo 2010 discriminados por género. Fuente: Centro de Cómputos de la UNSa.

Ahora bien, ¿qué nos dicen estos datos respecto de la cantidad total de ingresantes durante el año 2010? Nuevamente aquí cabe ser cautelosos respecto del tipo de comparaciones a realizar y los métodos utilizados, por varias razones. En primer lugar, porque los datos aquí presentados hacen referencia, como ya se ha explicitado, a aspirantes que han rellenado el formulario de preinscripción. El paso de un “aspirante” a un “nuevo inscripto” se realiza a través de complementar los requisitos solicitados por la UNSa para efectivizar el ingreso, es decir: presentar título de educación media finalizada y proveer a la Institución de datos personales, tales como partida de nacimiento, documento nacional de identidad y datos sobre el hogar y la situación educativa previa. Así, para los estudiantes de pueblos originarios contamos con datos que hacen referencia a los aspirantes, mientras para la población general contamos con datos que expresan la cantidad de “nuevos inscriptos”, es decir, individuos que ya cumplieron con la presentación de requisitos burocráticos solicitados.

En segundo lugar, y como veremos más adelante, los datos arrojados a partir de la respuesta afirmativa a la pregunta por la procedencia étnica en el formulario de pre-inscripción han sido luego problematizados, confrontados y debatidos en otras esferas institucionales, donde se presentaron estrategias opcionales para la identificación de estudiantes indígenas.

En tercer lugar, los datos son presentados por Facultad, contando algunas facultades con presencia en una de las Sedes (sólo la Central) y otras con asiento en las tres Sedes (Central, Orán y Tartagal). Esto manifiesta la dificultad para contar con datos valederos (que revisaremos más adelante), pero, por otro lado, las cifras se presentan como el primer acercamiento de la Institución en el afán de conocer cuántos estudiantes indígenas ingresan, y qué tipo de carreras escogen.

En relación con la cantidad, para el año 2010 se preinscriben a la UNSa 10.275 aspirantes. Para realizar un acercamiento preliminar al porcentaje de población indígena podemos utilizar dos cifras: 219 pre-inscriptos (todas las facultades a excepción de naturales) o 270 (todas las facultades –cifras exactas– más el dato de 51 estudiantes pre-inscriptos en la facultad de ciencias naturales, según dato brindado por un entrevistado). En ambos casos, tomando en cuenta porcentajes, la proporción de estudiantes indígenas ronda entre un 2,6% y un 2,13%. Esto significa un porcentaje menor a la media provincial (6,5% de la población salteña es o se autoreconoce indígena, INDEC, 2010). Sin embargo, como veremos más adelante, las cifras juegan un rol preponderante en la justificación de la urgencia de legislar en favor de estudiantes indígenas, pero se muestran complejamente endebles para dar cuenta de “quienes son realmente” los estudiantes indígenas en la UNSa.

4.3. Características generales del programa

El Proyecto de Tutoría con los Estudiantes de Pueblos Originarios (ProTEPO) se aprueba por Resolución de Consejo Superior N° 196 del año 2010 (cf. anexo 2). En su artículo N° 1 el Consejo Superior resuelve: *“Aprobar, desde el punto de vista académico, el Proyecto de Tutoría con los Estudiantes de Pueblos Originarios que obra como Anexo I de la presente”* (Res. CS. N° 196/10). Su objetivo principal consiste en *“iniciar el reto de materializar los derechos de los pueblos originarios expresados en la Constitución Nacional (... y) responder a las demandas de los pueblos indígenas, de*

sus derechos a una educación que los fortalezca culturalmente, y que a la vez contribuya a la construcción de una academia abierta a otras culturas y saberes y de una nación pluriétnica y multicultural” (Res. CS 196/10: 2).

El proyecto fue presentado por los miembros del CAE (Facultad de Ciencias de la Salud), quienes hacia 2010 han profundizado sus conocimientos respecto del marco jurídico, legal y pedagógico referido a la escolaridad formal de los pueblos indígenas. Esto se expresa en los puntos que son retomados para argumentar en favor de la urgencia del tratamiento del expediente (luego convertido en Resolución). Estos puntos son:

- El crecimiento de la demanda de los pueblos indígenas por recibir una educación de calidad en todos los niveles educativos.
- El cumplimiento de lo establecido por el inciso 17 del artículo 75 de la Constitución Nacional respecto del derecho de los pueblos originarios a acceder a una educación bilingüe e intercultural.
- La constatación de la existencia de estudiantes indígenas en la UNSa. Esto se realiza en base a las experiencias detalladas en el apartado anterior, haciendo referencia explícita al documento “Problemáticas de los jóvenes wichí para insertarse en la cultura Académica de la Universidad Nacional de Salta” (elaborado por el CUSICO).
- La reafirmación identitaria de la Universidad Nacional de Salta como una institución con *pertinencia social*. Textualmente se indica: “Se juzga importante apoyar iniciativas como la presente que afirman la *pertinencia social* de la Universidad” (Res. CS 196/10. Cursiva de la autora).

Tales postulados no se limitan a mostrar el conocimiento del “estado de la cuestión” sobre la profesionalización de indígenas, sino que también lo inscribe dentro de un registro legal que le permite avanzar sobre determinados puntos, alejándose del desorden y el enmarañado de conceptos, ideas y objetivos que caracterizaba a los proyectos piloto para la atención de la diversidad cultural (cf. capítulo 3). La redacción de estos puntos forma parte de una estrategia de legitimidad de la medida en el marco de transcripción de la misma a un lenguaje legal y formalizado en dos sentidos: por un lado, porque se asienta en marcos legales existentes (y en debates acreditados en las esferas académicas acerca de la incorporación de indígenas a las universidades

convencionales). Por el otro lado, la explicitación de los postulados de base abren el camino para la organización de la política pública en el marco del lenguaje formal y legítimo de la UNSa: el establecimiento de resoluciones aprobadas por el Consejo Superior, máxima autoridad de la UNSa (lo cual equivaldría a las leyes de otras organizaciones administrativas-burocráticas).

Este punteo de legislaciones y conceptualizaciones introduce el debate sobre los sentidos de la incorporación de jóvenes indígenas en la UNSa en marcos interpretativos mayores, alejándose de los sentidos prácticos que caracterizaron a los proyectos piloto destinados a los wichís y los kollas. Retomaremos a continuación algunos de los debates que comienzan a ordenarse en ejes de discusión específicos (con vocabularios y referentes delimitados).

4.3.1. Criterios para la selección de beneficiarios

Los pueblos indígenas son definidos en este documento a partir de los criterios esgrimidos por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). Este órgano, a su vez, entiende a las “comunidades indígenas” tal y como son definidas en el artículo N°2 de la Ley 23.302 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes, sancionada en 1985. Como se ha indicado con anterioridad, la Ley define a las comunidades indígenas como “*al conjunto de familias que se reconozcan como tales por el hecho de descender de poblaciones que habitaban el territorio nacional en la época de la conquista o la colonización*” y como indígenas o indios “*a los miembros de dicha comunidad (...)*” (Artículo N° 2, Ley 23.302). Es importante tener en cuenta que la misma legislación es utilizada desde el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias) como criterio para la selección de beneficiarios de becas universitarias del Sub Componente Indígena (cf. capítulo 1, apartado 2.3). Como veremos más adelante, la adopción de esta definición traerá aparejada importantes reflexiones respecto a quiénes son los estudiantes que pueden ser considerados como indígenas en el ámbito universitario. El requisito de pertenecer a una comunidad indígena será central a la hora de definir pertenencias y exclusiones al colectivo de “estudiantes indígenas”.

En paralelo, se señala como marco normativo de referencia a la Constitución Nacional, particularmente en su inciso 17 del artículo 75 en el que se indica como una

atribución del Senado de la Nación el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos y la garantía del cumplimiento de sus derechos especiales. En lo que respecta al plano estrictamente educativo, se hace alusión a la Ley de Educación Nacional 26.206, citando su capítulo XI, cuyos artículos 52, 53 y 54 velan por el cumplimiento de los derechos educativos diferenciales para estos pueblos. Una vez señalado el marco jurídico-normativo sobre el cual se asienta la propuesta, se destina un párrafo a la consideración de la perspectiva indígena respecto a los fines de acceder a la educación formal (cf. anexo 2):

“Desde la perspectiva indígena, la identidad indígena es vista como el fundamento esencial de su autoafirmación como pueblos y como elemento crucial para el establecimiento de relaciones interculturales que signifiquen ejercicio de derechos, desarrollo integral y participación en el poder (Varese, 1989). De allí que, en los últimos lustros, organizaciones y líderes indígenas de distintos países reivindiquen su derecho a un desarrollo con identidad” (Res. CS 196/10: 1).

Se instala desde las primeras líneas del documento una tensión que será constitutiva del plexo legal y de las prácticas cotidianas que sostienen al proyecto: la pugna entre el discurso indigenista de autonomía y el acompañamiento tutorial de los estudiantes indígenas. En este sentido, la ejecución del proyecto –y el registro de las prácticas cotidianas que lo sustentan– harán posible acercarnos a la complejidad de las nociones respecto de las encrucijadas para lograr establecer un perfil institucional del estudiante indígena y del tipo de acompañamiento pedagógico que necesita en el marco de una multiplicidad de discursos que se solapan y entran en disputa.

Los antecedentes en la incorporación de indígenas a universidades convencionales en Argentina cobran significación para dar cuenta de estas complejidades. Al respecto, en la Resolución hay un recuento de las experiencias que han atravesado otras universidades en su proceso de inclusión de estudiantes indígenas (cf. anexo 2). Para el caso de la UNSa, serán de vital importancia los registros de las experiencias atravesadas por la Universidad Nacional de Cuyo, en la ciudad de Mendoza (Argentina) y las llevadas adelante por la Universidad Externado en la ciudad de Bogotá (Colombia). Los documentos producidos por los ejecutores de los programas de tutoría para estudiantes indígenas en ambas instituciones redundan en el proyecto de

la UNSa en dos sentidos. En primer lugar, brindan un repertorio de conceptos y categorías socio-educativas que serán centrales para incorporar el proyecto de tutorías de la UNSa a un espacio de discusión mayor que atraviesa los sentidos de la inclusión indígena en la región latinoamericana. Nociones como la “*generación de condiciones académicas preferenciales*”, la posibilidad de brindar una “*formación diferencial*” y el propósito de “*enriquecer la academia a partir del contacto con las culturas indígenas*” –todas ellas explícitas en el documento–, posicionan a la medida en un diálogo con otras llamadas de acción afirmativa, discriminación positiva o políticas interculturales proactivas (cf. capítulo 1). Por otra parte, el relevamiento de estas experiencias motivará la generación de contactos internacionales entre docentes, tutores y estudiantes indígenas, comunicación mediada por el uso de las tecnologías³¹. En efecto, la problemática de la incorporación de indígenas a las universidades convencionales no guarda relación exclusiva con cuestiones de interculturalidad, sino también con problemáticas y aspectos desligados de marcas étnicas, como ser la internacionalización de la educación de nivel superior (Theiler, 2005), entre otros.

4.3.2. Objetivos del proyecto y de la profesionalización indígena

La Resolución 196/10 describe algunas de las problemáticas por las que atraviesan los pueblos indígenas al ingresar a la educación universitaria. Al hacerlo, se traza un mapa de la cuestión en el país, acción que supone tomar algunas perspectivas y puntos sobresalientes sobre otros. De este modo, se comienza a trazar un camino más estrecho para la problematización de “la cuestión indígena” en la UNSa.

El documento presenta datos que muestran las dificultades que encuentran estos pueblos para sortear con éxito las diferentes etapas educativas formales, las cuales no suelen tomar en cuenta sus singularidades culturales. A ello se suman las condiciones reales de desigualdad económica y social que atraviesan a los sistemas educativos latinoamericanos, los mismos que muchas veces son invisibilizados bajo las figuras formales de la igualdad educativa, y ciudadana en términos más generales. Para el caso específico del acceso a la educación de nivel superior se indican algunas dificultades

³¹ La relación entre pueblos indígenas y uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) abre un nuevo campo de análisis social, a través del cual se divisan relaciones de género (cf. Ramos Mancilla, 2009), de apropiación y resistencia cultural (cf. Quinchoa, 2011) y de reformulaciones identitarias (cf. Gómez Mont, 2012).

anexas, como las barreras simbólicas (considerar estos estudios fuera de sus capacidades reales), las económicas y las de movilidad territorial, al encontrarse las instituciones de formación superior alejadas de las comunidades de origen. Se traza luego un panorama que sintetiza la tensión experimentada por los universitarios indígenas:

“Si el estudiante indígena finalmente logra profesionalizarse como efectivamente muchos lo han logrado, algunos de manera sobresaliente, afronta el dilema de aprovechar personalmente su título para abandonar su identidad de indígena y su compromiso con sus comunidades, o regresar a su territorio donde no es seguro que encuentre las condiciones y los incentivos para poner sus conocimientos al servicio de las comunidades” (Res. CS 196/10).

Aparece aquí una noción que ya ha sido revisada en el capítulo anterior y que parece erigirse como la marca cultural de otredad por excelencia para pensar al segmento de la población denominado como indígena: la pertenencia a una “comunidad indígena”. A los sentidos complejos que revisamos anteriormente (comunidad como una colectividad que comparte valores, como un espacio físico ubicado en la lejanía social, física y/o simbólica, como organización jurídico-burocrática, etc.) se suma ahora la representación de la “comunidad indígena” como “el” lugar de procedencia (modo en que se formula la pregunta por el origen étnico) y como “el” destino final al cual retornar una vez finalizados los estudios de grado. De este modo, se sigue prefigurando una “comunidad ideal(izada)”, imaginada ahora como el espacio o ambiente natural al cual los JIU deben retornar una vez recibidos³² (Nunes, 2010).

De todos modos, se asume que no todos los destinatarios del ProTEPO provienen de una comunidad de las que aquí hemos llamado “ideales”. Se reconoce en el debate por la finalidad de la graduación de los JIU la tendencia a señalar dos caminos esperables y contrapuestos para los profesionales indígenas: por un lado, el retorno a la comunidad de procedencia y por el otro, la decisión de habitar en la ciudad. La primera ruta suele ser entendida como un retorno a los orígenes que permitirá el empoderamiento de la comunidad mediante el aprovechamiento de los conocimientos

³² Incluso aquí llama la atención la existencia de un imaginario compartido por gestores universitarios y especialistas académicos en el que se espera que los JIU vuelvan a las mismas comunidades de las que partieron. Se excluyen las opciones de ocupar otros asentamientos comunitarios de la misma etnia o trasladarse a morar/trabajar con otros grupos indígenas.

adquiridos por el nuevo profesional. Más adelante veremos cómo esta representación sobre la titulación impacta en el sentido común de los JIU de la UNSa, generando diferentes efectos en sus vínculos inter e intra étnicos, como así también en su desempeño educativo (capítulos 5 y 6). En el segundo de los destinos la mirada se invierte, considerando que la estadía en la ciudad pondrá en entredicho su sentimiento de pertenencia a un colectivo indígena, con la consecuencia de la pérdida de su identidad. Estas rutas han predefinido un umbral en las potencialidades de la formación indígena, el mismo que se encuentra en revisión en la actualidad (cf. Luciano, 2009 y Czarny, 2010).

Volviendo a la Resolución, señalaremos ahora cuáles son los objetivos del Proyecto de Tutorías con los Estudiantes de Pueblos Originarios, a modo de conocer cómo entienden sus formuladores las relaciones interétnicas en términos de un “otro indígena” y un “nosotros no-indígena”.

Los objetivos explicitados por los autores del proyecto son los siguientes:

- “Conformar un equipo de trabajo integrado por representantes de Sede Central y Sedes Regionales a fin de identificar y abordar problemáticas y necesidades de los estudiantes de pueblos indígenas, en las áreas académicas, personales y sociales.
- Acompañar a los estudiantes originarios en su integración a la vida universitaria a través de la propuesta de Tutores Pares.
- Incorporar a los jóvenes provenientes de comunidades originarias a la propuesta de Tutorías “académicas” de pares como una estrategia permanente que ayude a disminuir el impacto del fenómeno de la deserción y desgranamiento de los alumnos en el Primer año de cursado de la carrera reconociendo sus particularidades.
- Instalar progresivamente la noción de multiculturalidad en la currícula de las asignaturas promoviendo espacios de diálogo y reflexión al interior de las unidades académicas (a) y con participación comunitaria acerca de sus expectativas y necesidades (b).
- Gestionar ante organismos nacionales y provinciales los recursos necesarios para alcanzar la sostenibilidad de las acciones” (Resolución CS N° 196/10).

Los objetivos de la Resolución (copiados textualmente aquí) hacen mención a una pluralidad de agentes, colectivos y esferas de la vida social a los cuales la medida interpela directa o indirectamente: docentes y gestores universitarios, estudiantes indígenas, estudiantes avanzados en las carreras de grado (interesados en desempeñarse como tutores) y los gobiernos nacional y provincial (a partir de los organismos especializados en educación indígena). Cabe señalar que los objetivos tienden a validar los aspectos proposicionales de la medida pedagógica, de manera tal que cada uno de ellos expresa (implícita o explícitamente) modelos de convivencia social al interior de la Universidad, formas de entender “lo político” y de legitimar el empleo de “instrumentos de la política” (resoluciones y otras legislaciones) que refuercen una dirección determinada para la orientación de las prácticas académicas.

En la propuesta de realizar un trabajo inter-sedes, por ejemplo, se convoca a iniciar un camino poco transitado por la Institución, como es la creación de propuestas de trabajo que relacionen a la diferentes Sedes frente a temáticas pedagógicas en común (CoNEAU, 2001). En el mismo objetivo se señala la visión holística del proyecto, en el que los aspectos académicos, personales y sociales adquieren relevancia para pensar los propósitos de la tutoría. Fuera de los alcances directos en el ámbito de la Universidad, los objetivos también apuntan a iniciar una tarea de tipo colaborativa con los organismos nacionales y provinciales encargados de gestionar becas y ayudas a los estudiantes indígenas, lo que apunta a aunar esfuerzos en pos de lograr una coordinación inter-institucional que redunde en beneficio de los estudiantes.

Por último, los objetivos abordan dos aspectos relevantes para considerar las oportunidades reales de éxito en su aplicación. Uno de ellos (a) se refiere a las resonancias que el proyecto de tutorías busca generar al interior de la Casa de Estudios. Esto se evidencia, por ejemplo, en la propuesta de inclusión de los estudiantes indígenas como una estrategia que incluya la promoción de la interculturalización de las currículas de las materias de primer año. Con este objetivo se persigue la actualización de los programas de estudio con relación a las nociones que dan cuenta de los caminos de reconocimiento de la diversidad cultural en la UNSa. De este modo, se plasma un modelo de intervención social en el que la interculturalidad es concebida como un tipo de lazo que actúa en dos direcciones: desde la Universidad hacia las comunidades, y desde éstas últimas hacia la UNSa. El otro, (b) es la inclusión de las comunidades indígenas como actores activos en el proceso de escolarización de sus miembros

(jóvenes y adultos en este caso). Cabe indicar que en este objetivo se aprecia por primera vez en la UNSa una cuestión importante en el trazado de políticas para pueblos indígenas: la participación de estos pueblos en los asuntos de su interés (avalado por Convenio 169 OIT y por la Constitución Nacional). De este modo, si bien se encuentran antecedentes de participación indígena en el proyecto del CAE con los kollas (particularmente en el diálogo mantenido con los ancianos y caciques en la Universidad y la creación de un proyecto de extensión), es importante destacar la aparición explícita de la participación indígena.

En otras palabras, el proyecto se legitima (y conserva su vigencia, como veremos más adelante) a partir de concebir como aspectos destacados la participación de los indígenas y una perspectiva de la interculturalidad que acoge procesos de impacto hacia fuera y hacia dentro de la Casa de Estudios (cf. cuadro N° 1)

Cuadro N° 1. Objetivos del Proyecto de Tutorías para Estudiantes de Pueblos Originarios (ProTEPO) con detalle de los grupos y colectivos interpelados por la medida. Elaboración propia.

Objetivos del ProTEPO	Población que orienta la acción ¿a quién interpela?	Observaciones: ¿qué supone?
Trabajo en red	Docentes (no se especifica perfil o trayectoria)	Colaborar en la construcción de una trayectoria inexistente en la Universidad de trabajo colaborativo y coprotagonizado entre facultades y unidades académicas (Coneau, 2001). Poner en diálogo expectativas de diferentes sectores de la UNSa en cuanto al trabajo con pueblos indígenas. Anclar el sentido de lo “indígena” a las realidades particulares de las ciudades de Salta, Tartagal y Orán.
Propuesta de Tutoría de pares	Estudiantes avanzados de las diferentes carreras de la Universidad (no se especifica perfil) Estudiantes indígenas	Contar con un sector estudiantil sensibilizado con la cuestión indígena o estudiantes indígenas que han logrado avanzar en sus estudios sin políticas específicas. Canalizar el inicio de las actividades tendientes a la inclusión de los JIU a través de esta medida. Contar con datos cuantitativos acerca de la presencia real de estudiantes indígenas en todas las facultades y sedes. Confiar en el interés de los estudiantes indígenas para participar de estas medidas. Dificultad de “encontrar” y contactar a los estudiantes indígenas que ingresaron con anterioridad a 2009.
Implementación del concepto de multiculturalidad	Docentes Comunidades indígenas	Reconocer en los pueblos indígenas un corpus de conocimientos potencialmente “academizables”. Rever la currícula de las materias, desde una perspectiva sensible a los modos de establecer las relaciones entre grupos culturales diferentes.
Gestionar recursos con el Estado nacional y provincial	Gobierno de la provincia de Salta. Becas del subprograma para Alumnos Indígenas (PNBU, SPU)	Articular las tutorías de la UNSa con otras medidas implementadas desde Nación (becas PNBU) y el gobierno de la Provincia de Salta.

Como toda política pública, en el Proyecto de Tutorías con Estudiante de Pueblos Originarios se explicita de qué modo se realizarán acciones con miras a cumplir los objetivos en un lapso de tiempo definido. En este sentido, el ProTEPO se organiza en tres fases.

La primera fase –que supone dieciocho meses de ejecución– se focaliza en las estrategias para conformar el equipo de trabajo en el proyecto. Allí se establece que la función del tutor par debe ser, durante el primer año del cursado del estudiante indígena, fuertemente orientada a aspectos de ambientación social y cultural. En paralelo, se traza la urgencia de generar mecanismos para la identificación de los estudiantes indígenas (tomando en cuenta que sólo se cuenta con los datos sobre los que ingresaron en el año 2010) y la necesidad de implementar desde el inicio el trabajo inter-sedes. También allí se asume que las necesidades de tipo económicas serán canalizadas a través de la ayuda para el acceso de estos jóvenes a las becas del Subcomponente indígena del PNBu, explicitando que la UNSa no asumirá un régimen de dotación económica para los JIU. A su vez, y tomando en cuenta el prolongado lapso de tiempo que existe entre la presentación formal a la beca del SPI y la percepción de las ayudas económicas (puede llegar a demorar un año), se incluye la posibilidad de contar con fondos de la UNSa para asumir el soporte económico hasta la percepción de los beneficios, es decir, de una manera esporádica y transitoria.

La segunda fase del proyecto realiza un desplazamiento desde los asuntos de índole económico –considerados los más urgentes– hacia cuestiones de índole académica. Resaltan en esta etapa la creación de una comisión de trabajos prácticos específica para resolver dudas de los estudiantes indígenas³³ y la propuesta de implementar un plan de formación para los docentes. Este último se dirige a los profesores de las cátedras de primer año y tiene como objetivo introducir tópicos referidos a la atención de la multiculturalidad en contextos universitarios.

Por último, la tercera fase hace alusión a una etapa de procesamiento de los datos obtenidos y de sistematización de la experiencia. Para ello se proponen tareas como: la elaboración de informes, la revisión de las propuestas curriculares de las cátedras de primer año de las diferentes carreras de la Universidad y la posibilidad de profundizar el Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios a futuro.

Por último, se realiza un detalle de los recursos humanos y económicos que serán necesarios para implementar el proyecto (a) y unas breves consideraciones finales

³³ El programa contempla la creación de una comisión de trabajos prácticos por Facultad a la que se sumaría una comisión común para todos los estudiantes indígenas de la UNSa. En esta última se plantea trabajar contenidos de la asignatura “Comprensión y producción de textos”. Durante el año 2012 ambas comisiones se encontraban en funcionamiento.

acerca del marco en el que se inserta la propuesta: el paradigma de la Colaboración Intercultural (b) (Mato, 2008 y 2009a).

Respecto de los recursos financieros (a), cabe destacar que a la aprobación del Proyecto de Tutoría con los Estudiantes de los Pueblos Originarios desde el punto de vista Académico (Res. CS 196/10), le siguió la Resolución que aprueba el mismo proyecto desde el punto de vista financiero: la Res. CS. N° 197/10.

Por otra parte, los creadores del proyecto sostienen como propuesta de acción al paradigma de la Colaboración Intercultural (b). Como lo explica Mato (2008 y 2009a), este paradigma enfatiza en la diversidad de concepciones de mundo que se encuentran presentes tanto en los pueblos indígenas como en las instituciones de educación superior, lo que conlleva a la existencia de múltiples formas de establecer colaboraciones y vinculaciones. De las diferentes modalidades que el autor evoca, indica que todas ellas tienen como común denominador el encontrarse orientadas a mejorar las condiciones de vida de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes mediante la articulación de acciones entre las universidades y las comunidades (cf. Mato, 2009a). En la UNSa, destaca como prioridad institucional la generación de canales de comunicación e intercambio entre la Universidad (en sus ámbitos de docencia, extensión e investigación) y las comunidades indígenas de la zona. Sin embargo, y más allá de los postulados, los gestores se muestran escépticos acerca del logro de un paradigma intercultural:

“En realidad sería una suerte de multiculturalismo a lo que apuntamos... queda un largo camino para recorrer, y me parece que apuntar a una mirada intercultural, de largada, es demasiado” (L. R., profesor/a y funcionario/a universitario de rango medio, 01/06/10)

Con el proyecto de tutorías aprobado, con los fondos para el financiamiento confirmado y con cimientos en experiencias propias y en lecturas sobre la situación en otras universidades, el ProTEPO inicia su accionar durante el segundo semestre de 2010.

4.4. La fase de implementación

4.4.1. El perfil de los tutores y los efectos de la aplicación

Una de las primeras medidas tomadas en el marco del ProTEPO fue el llamado a concurso para cubrir los cargos de tutores estudiantiles. Los cargos se distribuyeron de la siguiente manera: en la Sede Central: un tutor estudiantil por cada Facultad y en las Sedes Regionales (Orán y Tartagal) un tutor por Sede.

Actuando en el marco de la Res. CS 196/10, desde la Secretaría Académica se difunde la siguiente convocatoria:

“Secretaría Académica convoca a inscripción de interesados en cubrir una (1) Beca de Formación en la Facultad de (Ciencias Exactas / Ciencias Económicas / Humanidades / Ciencias de la Salud / Ingeniería / Ciencias Naturales) para cumplir funciones de Tutor Alumno de estudiantes de Pueblos Originarios, en el marco del Servicio de Orientación y Tutoría u otro Servicio que tengan igual finalidad. El Tutor Alumno se desempeñará desde el día de toma de posesión y por el término de ocho (8) meses, con una carga horaria de quince (15) horas semanales y tendrá una retribución mensual de \$ 700 (setecientos pesos)” (Convocatoria. Extraída de Boletín Oficial. TodosUNSa, junio 2010).

Asimismo, se consigna el perfil de los estudiantes interesados en participar³⁴:

- “Tener conocimiento de la problemática de ingreso y permanencia en la Universidad y, particularmente del Proyecto de Tutoría con los Estudiantes de Pueblos Originarios.
- Tener capacidad para comprender las diferencias culturales que coexisten en las sociedades actuales y, particularmente, las de los alumnos pertenecientes a comunidades originarias.
- Tener experiencia en el trabajo con ingresantes universitarios (no excluyente).

³⁴ Al insertarse en el marco de Becas de Formación, los postulantes también debían cumplir con los requisitos estipulados en el artículo 10 del Reglamento de Becas de Formación para estudiantes de la Universidad Nacional de Salta. Estos requisitos son: a. Ser estudiante regular de la Universidad, b. Haber aprobado como mínimo el cincuenta por ciento de las asignaturas de la carrera y c. Cuando corresponda, haber aprobado las asignaturas vinculadas con las tareas que formen parte del plan de actividades (Res. CS N° 470/09).

- Demostrar competencia para la producción oral y escrita de textos académicos.
- Demostrar conocimientos informáticos: word, manejo de internet para la búsqueda de información y comunicación académica.
- Tener capacidad para el trabajo grupal y para la comunicación con miembros de la comunidad universitaria y con referentes de las comunidades originarias”.
(Convocatoria. Extraída de Boletín Oficial. TodosUNSa, junio 2010).

Cabe señalar que para el caso de las convocatorias para cubrir las dos becas de formación en las Sedes Regionales se presentó como requisito (no excluyente) pertenecer a una comunidad indígena y, en lo posible, hablar una lengua indígena. Esto fue justificado por la gran cantidad de comunidades indígenas asentadas en las ciudades de Tartagal y Orán y alrededores.

Uno de los principales problemas que surgen asociados a la convocatoria se refiere a cómo valorar o ponderar la capacidad solicitada de “comprensión de las diferencias culturales coexistentes”. ¿Cómo demuestra un estudiante que cuenta con sensibilidad hacia la temática de la interculturalidad y la inclusión? Asimismo, si el/la postulante pudiera verbalizar durante la entrevista de qué manera se encuentra interpelado por la temática: ¿cómo reflejar esto en un currículum vitae, en el que se resumen logros académicos ligados al mérito y la excelencia? Planteos como estos fueron surgiendo al substanciarse los llamados a concurso en cada Sede. La versatilidad del nuevo proyecto permitió que los criterios, en última instancia, sean fijados por los miembros de las comisiones evaluadoras en cada Facultad o Sede.

Una vez seleccionados los estudiantes, una de las dudas que sobrevino fue qué tipo de formación iban a recibir, y quiénes serían los encargados de capacitar a los tutores:

“(…) Es muy difícil porque nosotros decíamos: ‘bueno, son seis chicos más dos de las Sedes, son ocho tutores que se financian’. Estos tutores alumnos: ¿quién los forma? Porque está bien, nosotros le ponemos el perfil, pero ¿quién los forma? Entonces, en el proyecto dice (que deberían hacerlo) las personas que están más cerca de estos chicos. Es decir, la educadora bilingüe que trabaja en Tartagal, un profesor de Orán, las profesoras involucradas con las tutorías de los

kollas y los wichís aquí en la Sede Central y... será alguien de Antropología³⁵. Digamos, están puestos los nombres... y (está abierto para) todo aquel que quiera integrarse al equipo y que tenga experiencia o que pueda diseñar un plan de formación para estos chicos, porque estos chicos tienen que formarse” (R. O., profesor/a y funcionario/a universitario de alto rango, 08/06/10).

Las preguntas por la formación de los tutores pares se fueron resolviendo en las prácticas cotidianas, en reuniones grupales, en las lecturas sobre la conformación de grupos similares en otras universidades, en la transmisión de las experiencias de las tutorías realizadas por los dos estudiantes de la Facultad de Ciencia de la Salud durante 2009 y en la realización de cursos de formación organizados por el CUSICO y por el CAE durante los años 2010 y 2011. En simultáneo, la coordinación del ProTEPO fue asumida por la directora del CAE.

La expansión del proyecto y su conversión en una política pública permitió a los miembros de este colectivo de trabajo percibir que las sensibilidades hacia la problemática de la diversidad cultural y la recepción de las medidas diferenciales no eran homogéneas en las distintas Facultades y Sedes Académicas de la UNSa. Surge entonces el estereotipo de que las Facultades de Ciencias de la Salud y Humanidades son aquellas con más apertura hacia la implementación del programa y que las Facultades orientadas a las ciencias “duras” demuestran menor grado de apertura hacia la ejecución del mismo, aun considerando que de los datos obtenidos se señala que la Facultad de Exactas representa la segunda en cantidad de población indígena, sólo superada por la Facultad de Ciencias de la Salud. De todos modos, se considera que este punto de vista debe ser revisado ya que los estereotipos y las representaciones acerca de las áreas disciplinares contemplan un gran rango de variables, entre las que se encuentran el perfil de egresado que cada carrera o instituto busca formar, y las expectativas sociales que se generan acerca de la obtención de determinados títulos. Asimismo, cabe resaltar que al interior de cada Unidad Académica o Sede Regional tampoco existe consenso respecto a la implementación de medidas pedagógicas proactivas para estudiantes indígenas. Sin embargo, hay que señalar la existencia de

³⁵ Como lo indica Frankenberg (1995), es usual que se acuda a los antropólogos cada vez que un problema es señalado de índole “cultural” (Frankenberg, 1995. En Shore, 2010).

sectores académicos que han expresado explícitamente su resistencia hacia la aplicación de este tipo de políticas, como lo indica un profesor de la Facultad de Humanidades:

“Ahora se implementó una pregunta sobre el origen étnico de los estudiantes. Dicen que es para hacer medidas específicas para los indígenas y que se integren mejor a la Universidad. Personalmente me parece que si lo que quieren es que no haya discriminación, lo primero que deben hacer es sacar la pregunta, porque el hecho de preguntar ya lleva a que hagas una clasificación, y a que discrimines” (Conversación informal mantenida con un docente de alta jerarquía, 13/03/10).

Este tipo de reacciones respecto de la implementación de medidas en favor de un segmento de la población estudiantil en base a su condición étnica guarda relación con algunas manifestaciones de rechazo producidas a raíz de la implementación del sistema de cuotas para el acceso de la población afrodescendiente e indígena a las universidades brasileras (cf. Durham, 2003; Maggie y Fry, 2004 y Marinho, 2004). Salvando las diferencias respecto de los modos de acceso, la cuestión étnico-racial y los sentidos que guarda ser un estudiante universitario en cada uno de los países, resaltamos aquí las similitudes respecto de las críticas que reciben las medidas de acción afirmativa. En este sentido, se pone en discusión los efectos de la implementación de las medidas de discriminación positiva en la actualización de miradas biologicistas acerca de la diversidad humana, que contribuyan a dividir la población en segmentos opuestos y acabados, como blancos y negros, o como blancos e indígenas. Desde estas posturas se sostiene que el trabajo en pos del logro de mayores niveles de igualdad (en nuestro caso, educativa) debe seguir siendo un modelo pensado a partir de la diferencia económica y no en otro tipo de atributos, cuya puesta en evidencia (y politización) representaría la posibilidad de retornar a clasificaciones estamentales o de índole colonial (cf. Aparecida, 2008).

4.4.2. Prefigurando una “identidad supeditada”

Si las iniciativas durante el año 2009 habían sido estructuradas a partir de una situación urgente y no-planificada, ya durante 2010 el panorama se transforma. Al contrario de lo ocurrido en febrero de 2009, hacia agosto de 2010 se cuenta con el marco legal que otorga un status diferencial a los estudiantes indígenas, el mismo que los habilita a ser orientados durante sus estudios de grado por tutores pares, quienes ya han sido seleccionados. Se cuenta entonces con un marco jurídico (Resolución CS N° 196/10) y con un equipo responsable, pero se hace visible la carencia de un grupo de estudiantes indígenas que asista regularmente a las reuniones del programa:

“En el año 2009 se dio un proceso excepcional en el que la identificación fue directa: llegaron identificándose como kollas (...) En el 2010 nos encontramos con una nueva problemática. El ingreso de estudiantes indígenas ya no se produce de una manera masiva como el año anterior, por lo que ahora nos preocupa saber quiénes son estos estudiantes indígenas, qué recorridos están haciendo en la Universidad, cuándo ingresaron (...) y fundamentalmente queremos llegar a ellos para sumarlos al trabajo del proyecto” (T. G., profesor/a y funcionario/a universitario de rango medio, 01/06/10).

Las palabras del funcionario evidencian la complejidad del proceso de identificación de los alumnos imaginados como receptores del ProTEPO. Durante 2009 la identificación de los jóvenes kollas resultó “directa” porque su ingreso a la Universidad fue grupal y porque su “estar allí” guardaba relación con un proceso de identificación previamente realizado por el equipo de otra universidad nacional, en el que los jóvenes eran seleccionados a partir de su pertenencia a un pueblo indígena (cf. capítulo 3). Algo similar había ocurrido con los estudiantes wichí durante 2008, ya que entraron a la Universidad como estudiantes indígenas. Pero en el año de la aprobación y ejecución del ProTEPO (2010) no se registraron en la UNSa ingresos colectivos por parte de jóvenes que adscriban a pueblos indígenas. Esta situación despierta una nueva sensibilidad en los docentes y directivos involucrados con el programa: el proyecto debe esforzarse por incorporar a los estudiantes que han ingresado de manera “aislada”, es

decir, aquellos que quizás aún no han asumido una identidad pública como indígenas (Wright, 1999 y Hecht, 2010) en el ámbito universitario, o que quizás lo hicieron, pero al no realizar un tránsito colectivo por la Institución, o al haber ingresado con anterioridad a la aplicación de la pregunta por el origen étnico en el formulario no han sido visualizados como JIU por los miembros de la UNSa.

Como consecuencia de lo anterior, la Universidad construye dos formas legítimas ser Joven Indígena Universitario. La primera es estar registrado en los números formales (se aplica sólo a los ingresantes a partir de 2010) y la segunda es la asistencia al programa de tutorías avalado por la Universidad. Así, comienza a delinearse en torno de los JIU una suerte de “identidad supeditada” a los mecanismos de reconocimiento que la Universidad establece para contabilizar e incluir a los “otros indígenas”.

Identificar a los JIU se vuelve una tarea prioritaria para el proyecto, la cual se encara de dos modos. En primer lugar, a través del acceso a los documentos estadísticos producidos por la Universidad a través de su Oficina de Estadísticas. Recordemos que desde 2009 se ha agregado la pregunta por el “origen étnico” entre los campos obligatorios para realizar la preinscripción a todas las carreras de la UNSa. Desde allí se logan obtener datos con relación a jóvenes ingresantes, y se contacta con los mismos para ofrecerles integrarse al proyecto. Sin embargo, quedaba aún otro gran desafío: ¿cómo contactar a los estudiantes provenientes de comunidades indígenas que habían ingresado con anterioridad al año 2010 y por fuera de un grupo constituido y visualizado como indígena (a diferencia del contingente kolla y wichí)? Una segunda medida consistió en implementar una estrategia informal para la identificación de estudiantes indígenas: el efecto bola de nieve o de boca en boca. Para ello se solicitó a los estudiantes indígenas que ya formaban parte de las tutorías que les avisaran de las mismas a sus compañeros, amigos o vecinos de las comunidades indígenas.

La implementación simultánea de estos dos mecanismos de búsqueda de estudiantes auto-identificados con colectivos indígenas generó un desfase entre los números formales (aquellos estudiantes que se habían auto-declarado indígenas al realizar la pre-inscripción) y la cantidad de estudiantes que asistían a los espacios de tutoría, espacios en los que las mismas categorizaciones eran revisadas, negadas, por momentos reapropiadas e incluso reinventadas. El conflicto surgido por la falta de congruencia entre los datos estadísticos y las identificaciones de los jóvenes fue

explicado, en una primera instancia, como una falla técnica en el modo de presentar y tabular los datos:

“En el año 2009³⁶, la pregunta [del formulario para la preinscripción] era: ‘usted pertenece a algún pueblo originario? SI/No, ¿Cuál?’. Y hemos tenido pueblos originarios de Metán [ciudad ubicada al sur de la provincia de Salta]. Claro, lo tomaban como ‘de qué origen eran’, cuál era su procedencia, ya que las categorías eran abiertas. Inclusive teníamos pueblos originarios de Alemania. O sea que teníamos datos incorrectos. En 2010 la pregunta es: ‘¿Usted pertenece a un pueblo originario?’ Si dice sí, hay una opción de aproximadamente veinte comunidades para elegir” (L. R., profesor/a y funcionario/a universitario de alto rango, 04/08/10).

El error durante el primer año de aplicación de la pregunta por el origen étnico en el formulario de ingreso se relaciona con la multiplicidad de significados que puede abarcar el término “pueblo originario”, utilizado en el registro de inscripción. Mientras para los coordinadores del trabajo con pueblos indígenas era indiscutible que la categoría pueblos originarios tiene un referente unívoco asociado a los pueblos indígenas asentados en territorio argentino³⁷, los estudiantes respondieron de acuerdo a otras asignaciones de sentido, en las cuales un pueblo originario podía asociarse a aglomerados urbanos diferentes a “Salta Capital”, como en el caso de la respuesta “Metán” e incluso con Estados nacionales, como en el caso de la respuesta “Alemania”. Para evitar lecturas diferentes del sentido de la categoría tal como la Institución la entiende, la coordinación del programa opta por generar respuestas de tipo cerradas para la pregunta sobre la procedencia de algún pueblo originario³⁸. Así, para el año 2010 (cuando el cuestionario se aplica a nivel de Universidad), quienes responden de manera

³⁶ Durante 2009 se aplicó el cuestionario con la variable étnica a los ingresantes a la Facultad de Ciencias de la Salud.

³⁷ Marcamos particularmente el asentamiento territorial en el país, y nos preguntamos: Si un estudiante se declarara procedente de un pueblo indígena boliviano, por ejemplo, ¿el sistema tabularía sus datos en base al criterio de “extranjería” o de “procedencia de un pueblo originario”? Preguntas como éstas nos introducen al análisis de las porosas líneas divisorias entre etnia(s), nación(es), cultura(s) y sentimientos de pertenencia(s).

³⁸ Es de notar que la pregunta se realiza por la procedencia y no por la pertenencia. Esto remite a un punto de partida o un origen, a diferencia de la pertenencia que alude a lazos de unión, lealtades y sentimientos compartidos.

afirmativa a la pregunta por la procedencia de una comunidad originaria son conducidos por el sistema a una lista finita de respuestas posibles: indicar qué comunidad (de un listado de diecisiete pueblo indígenas), indicar “otro pueblo indígena” o ignorar la respuesta de la pregunta (cf. capítulo 4, apartado 2).

Eliminada la diversidad de interpretaciones abiertas respecto de la procedencia de alguna comunidad originaria y clasificando las respuestas de acuerdo a una tipología oficial tampoco se solucionó totalmente la necesidad de la Institución de contar con datos claros y valederos. Las dificultades para delimitar separaciones en la procedencia reaparecieron con la aplicación de categorías cerradas en el formulario:

“Pero resulta que al cerrar la categorías también tuvimos problemas. Porque se inscribieron alrededor de doscientos setenta chicos aquel año [que declararon proceder de comunidades originarias], ¿y qué ocurre?, que por ejemplo nos dicen que pertenecen a la comunidad guaraní. Pero en realidad cuando después se los entrevista, o se los rastrea, para ver que necesidades tienen, cómo ha sido la incorporación, para tener datos de sus rendimientos, nos damos cuenta que sus ancestros eran guaraníes. Pero que ellos no provienen directamente de una comunidad guaraní. Con lo cual ese número es falso. Pero nosotros partimos de que ese era el número verdadero, lamentablemente” (L. R., profesor y funcionario universitario de alto rango, 04/08/10).

Estas palabras son relevantes para insertarnos en las representaciones que los miembros de la Universidad –particularmente aquellos que forman parte del equipo de promoción de las medidas proactivas en base a criterios étnicos– tienen respecto del estudiante indígena. Nos encontramos frente a categorías sociales que son utilizadas para la identificación de personas y su posterior incorporación a un plan de trabajo social y educativo. Estas categorías son elaboradas a partir de distintos criterios con el fin de encontrar las características que den cuenta de la pertenencia a un grupo étnico por parte de los estudiantes de la UNSa. Desde la perspectiva de la docente se desprende una tensión entre el criterio de la auto-adscripción –que un sector de los estudiantes tuvo en cuenta para declarar su procedencia de un Pueblo Originario–, y el imaginario

compartido por gran parte del profesorado en la Sede Central de la UNSa, en el que el hecho de provenir de una comunidad indígena resulta decisivo para la selección de estudiantes que aspiren a formar parte del programa de tutorías.

Pareciera que, desde el sector que promueve la gestión de la diversidad, el criterio más valorado es la proveniencia directa de comunidades indígenas. Esto es, un criterio que une necesariamente la pertenencia étnica con una idea de comunidad basada en el territorio. Esta comunidad moral y territorial asume también valores ligados a la lejanía respecto de las ciudades (comunidad indígena como comunidad rural) y asociaciones excluyentes de diversidad interna (imaginario de que una comunidad territorial se corresponde necesariamente con un grupo étnico). Bajo este tipo de apreciaciones, quedan fuera del marbete institucional de “indígena” personas que definen su pertenencia étnica en relación con el criterio de la auto-identificación – criterio fundamental de la identidad étnica según el convenio 169 de la OIT–, personas que habitan en centros urbanos o peri-urbanos, como así también individuos que se encuentran en proceso de re-descubrimiento de sus vínculos con un pasado indígena:

Profesor/a de rango medio: “Tenemos el caso por ejemplo de Magalí, una joven de un barrio cercano a Yuyalito, en Jujuy. Esta niña es perteneciente a la comunidad guaraní. Magalí es la única que no estudia Enfermería [de entre los estudiantes indígenas en la Facultad de Ciencias de la Salud], estudia Nutrición. Y Magalí ha tenido un proceso de re-conocimiento o re-identificación con las comunidades de sus abuelos. Proceso que la lleva hoy en día a reconocerse como guaraní.

Macarena: ¿Ese proceso está ligado al ingreso a la Universidad?

Profesor de rango medio: No, no. Eso se dio a partir de una persona de su pueblo, que al ver que se iban perdiendo muchas cuestiones culturales, organizó como una especie de asociación civil, donde comenzó enseñándoles el idioma a los chicos... y de manera voluntaria. Y a partir de la formación de ese grupito se fueron generando otras actividades relacionadas a la cuestión cultural. Y hoy muchos de los participantes de auto-reconocen como guaraníes,

porque se apropiaron de esa herencia negada. Pero otros no”.
(07/08/10).

Como podemos observar, el proceso de identificación de estudiantes indígenas que se deriva de la implementación de la primera política pública asentada en iniciativas de base étnica en la UNSa ubica a la Institución frente a nuevos desafíos y toma de decisiones. Se trata de la comprometida tarea de establecer parámetros para definir qué atributos deberán reunir los alumnos para formar parte de la categoría de JIU, pertenencia que luego les permitirá acceder al proyecto de tutorías³⁹. Las incertidumbres que rodean al cuerpo docente son expresiones de los cruces que se generan a partir de la utilización simultánea de los dos mecanismos ya mencionados para la identificación de tales alumnos: la respuesta del formulario de preinscripción a la pregunta por la procedencia étnica y la estrategia informal del “boca a boca” o “efecto bola de nieve”. A esto se suma que la UNSa no ha establecido el requisito del aval de la comunidad de procedencia para el ingreso al programa, como sí lo han hecho otras universidades nacionales (como la Universidad Nacional de Cuyo o la Universidad Nacional del Nordeste). De esta manera, las definiciones de comunidad indígena incluyen un amplio rango de colectividades e intereses. A la idea de una “comunidad ideal” se suman otros sentidos de “lo comunitario”, como ser aquellos aspectos vinculados a la organización racional y burocrática, una comunidad más entendida como una organización jurídico-política: la “comunidad legal”.

Retomando los dos mecanismos de identificación, cabe señalar que existen diferencias notables entre ambos. Por un lado, desde la estrategia formal se siguen criterios jurídicos y estatales para la definición de los indígenas, principalmente la ya mencionada Ley Nacional N° 23.302. Como señalamos en el primer capítulo de esta tesis, el espíritu de esta Ley centra su atención en las “comunidades indígenas”, siendo definidos “los indígenas” como miembros de las primeras. Miradas de este tipo –que pueden rastrearse en las voces de algunos gestores universitarios– sitúan la identidad indígena en un elemento monocausal: la pertenencia (entendida además como residencia) a una comunidad indígena. Observamos aquí de qué manera la imagen de

³⁹ En el caso de las políticas de inclusión de los estudiantes extranjeros que la UNSa implementó hacia la década de 1970 (cf. capítulo 2, apartado 2.4) no se generaron controversias respecto de los criterios para la selección de estudiantes, ya que el pasaporte oficiaba de documento probatorio de pertenencia a otro “Estado limítrofe” y por lo tanto, iniciaba un proceso directo de inclusión dentro de las políticas educativas con atención de la diversidad cultural en la UNSa.

“comunidad legal” que presentamos en el capítulo anterior toma cuerpo en el plexo normativo de la UNSa respecto de la diversidad cultural. En simultáneo, ligamos este modo de concebir a las comunidades con un creciente proceso de juridización (burocratización) de los reclamos indígenas en los cuales la personería jurídica (razón principal de la Ley 23.302) se ha convertido en una suerte de documento de identidad de las comunidades indígenas (cf. Bidaseca *et. al.* 2011). Esta juridización de los reclamos indígenas (y la consiguiente ordenación interna de las comunidades en base a criterios establecidos desde los gobiernos nacionales, provinciales, u ONG) ha despertado la aparición de procesos ambiguos respecto del reconocimiento de derechos: por un lado, genera la ampliación de derechos para aquellos individuos que residen en comunidades con personería jurídica. Por el otro, se reducen los derechos de muchos individuos identificados como indígenas y cuyas comunidades o bien no cuentan con personería, o bien ellos mismos no residen en asentamientos comunitarios que cumplan con los requisitos para su reconocimiento como “comunidades indígenas”. Este proceso de burocratización de las comunidades también genera efectos ambiguos en tanto puede fortalecer lazos al interior de las comunidades, o contribuir a la subdivisión del poder (cf. de Souza, 2010)

Asimismo, la implementación de la estrategia de identificación de estudiantes indígenas a partir del “boca en boca” introduce mayor complejidad al proceso identificatorio, conduciendo a los miembros del equipo de tutorías a tomar en cuenta la multidimensionalidad de factores que atraviesan a la temática. En los encuentros diarios, en los espacios de las tutorías, esos espacios “*donde tenés las galletas, tenés el mate, tenés lazos sociales*” (T. G., profesor/a y funcionario/a universitario de rango medio, 01/06/10) comienza a registrarse la diversidad que constituye lo que a menudo se llama de “indígena”: una multiplicidad de lugares de enunciación, recorridos posibles, caminos en construcción y búsquedas subjetivas –y muchas veces colectivas. Los funcionarios comienzan a dimensionar las diferencias que existen al interior de las comunidades pertenecientes al mismo grupo étnico, entre etnias y en el contacto con los “otros” –criollos y/o blancos⁴⁰.

⁴⁰ Tomamos aquí las expresiones utilizadas por los estudiantes universitarios wichí. Los criollos son personas no-indígenas que viven cerca o incluso dentro de las comunidades y realizan mayormente tareas de compra y venta de productos alimenticios, o cultivan pequeñas parcelas agrícolas. Los blancos son aquellos caracterizados como no-indígenas y que habitan en las ciudades. Una clasificación muy similar se encuentra en la investigación de Unamuno (2011) con jóvenes indígenas chaqueños.

4.4.3. Diferencia cultural y desigualdad socio-económica: bordes y solapamientos

Los desencuentros respecto del establecimiento de parámetros unívocos para la definición de la categoría de “estudiante indígena” generaron asimismo interrogantes respecto de las diferencias, las distancias y los puntos de encuentro entre el colectivo de JIU y otros segmentos estudiantiles en la UNSa. Así, por ejemplo, los miembros del equipo comienzan a poner en cuestión la primacía de la variable étnica por sobre la variable de clase social (o de pobreza) para la selección de beneficiarios del ProTEPO. Mientras la variable étnica incluye a los estudiantes indígenas de manera exclusiva, la pobreza atraviesa a miles de estudiantes de la UNSa (cf. capítulo 2, apartado 2.3). Como ya se ha prefigurado en el acompañamiento tutorial de los kollas, desde la Institución se consideran sensibles las áreas que trazan líneas divisorias entre “estudiantes provenientes del interior” (de la provincia de Salta) y “estudiantes indígenas”. Algunos relatos son ilustrativos de los inconvenientes al establecer la delimitación del sector beneficiario de las políticas diferenciales:

“Nosotros hemos pedido que el acompañamiento [para los estudiantes indígenas] durante la carrera sea dado por los Servicios de Orientación de cada una de las facultades. Casi de la misma manera que los chicos de otras localidades. Porque acá también tenemos que tener mucho cuidado, en la cuestión clasificatoria” (L. R., profesor/a y funcionario/a universitario de alto rango, 04/08/10).

“(...) y también me parece que nosotros pusimos mucho énfasis en el trabajo con los kollas, los de Jujuy digamos (...) y por ahí nos olvidamos de los [estudiantes indígenas] de Salta, o de los mismos jóvenes del interior, ¿no? que también tienen sus problemáticas de ingreso” (F. L., tutor/a estudiantil para estudiantes de pueblos originarios, 11/11/10).

El encuentro de la Universidad con un “otro” indígena pone en el tapete e inicia la discusión respecto de quiénes son los “otros” de la educación universitaria, aquellos

que requieren de un seguimiento específico, de atenciones pedagógicas especiales. En las universidades argentinas contemporáneas esa marca es puesta en estudiantes discapacitados, estudiantes de bajos recursos y estudiantes indígenas. Las particularidades culturales de este último colectivo son significativas para comprender la diferencia entre estudiantes pobres y estudiantes indígenas –quienes también son pobres. Por ello, la singularidad de los JIU es encontrarse, desde la mirada de la política institucional, en el cruce de dos variables de subalternidad: la desventaja económica y la diferencia étnica. Como ya se ha señalado, la visibilización de la cuestión étnica en la UNSa permitió la construcción de una suerte de identidad indígena en los términos de la Institución, lo que terminó prefigurando una “identidad supeditada” a los condicionamientos y las representaciones que los gestores universitarios tienen del “otro indígena”. Estos condicionamientos actúan en diferentes direcciones. En primer lugar, se establece una concordancia entre la asunción de una identidad indígena y la participación activa de las actividades del ProTEPO (asistencia regular a las tutorías y otros espacios formulados desde el proyecto). En segundo lugar, se asume que la identidad de los indígenas en la Universidad debe vincularse directamente a un modo de vivir la etnicidad relacionado con los espacios-tiempos establecidos por el programa. Por último, el estudiante indígena deberá demostrar (de manera formal o informal) los vínculos que lo unen a una comunidad indígena (presente o pretérita). Como consecuencia, la “identidad supeditada” de los JIU resulta simultáneamente habilitante y limitante para establecer mecanismos de consulta y participación de los estudiantes indígenas en el programa de tutorías, y en la vida académica en general.

A consecuencia de lo anterior, personas con trayectorias diferentes, procedencias disímiles e historias diversas confluyeron en un espacio llamado de tutoría. Esto se produjo a partir de la respuesta positiva acerca de su procedencia de una comunidad indígena. La implementación simultánea de la estrategia formal (ficha de inscripción) e informal (“boca a boca”) para la inclusión de personas al programa le otorgó al espacio de tutoría una configuración heterogénea y dinámica:

“Existen muchas diferencias. No te estoy hablando sólo de las diferencias entre las facultades, que las hay... te hablo más que nada de las diferencias de expectativas y de demandas que ellos tienen... incluso dentro de la misma etnia. Te doy un ejemplo. Las chicas kollas

que ingresaron en 2010, que nosotros les decimos las nuevas, yo veo que ellas tienen un mandato comunitario muy fuerte, que las chicas de 2009 por ahí no lo tenían. Hay dos personas [en este grupo] muy militantes de la cuestión indígena, con un fuerte discurso de derecho a la tenencia de las tierras, al agua (...) Estas mismas personas destacan por ser muy estudiosas” (T. G., profesor/a y funcionario/a universitario de rango medio, 01/06/10).

La definición jurídico-normativa de la comunidad utilizada desde el instrumento formal de identificación de los estudiantes indígenas (la pregunta en el registro de pre-inscripción) comienza a ser debatida en el marco de una diversidad de ideas acerca de “la comunidad” y “lo comunitario” que van apareciendo durante las prácticas cotidianas y el intercambio producido en las aulas y los espacios de tutoría:

Profesor/a de rango medio: A mí me empezaron a surgir muchas dudas [respecto de la identificación étnica de las jóvenes kollas]. Las que vienen de Susques, por ejemplo, ellas tienen referencia étnica atacama. Porque algunas de las que vinieron el año pasado (2009), no tenían tan claro su cuestión comunitaria. No te olvides que fueron inscriptas por un equipo de otra universidad, y que cualquier comunidad de la zona les podía dar el aval.

Macarena: O sea, ¿había que avalar que vos eras?...

Profesor/a de rango medio: Claro, para que vos tengas la beca de Nación [Subcomponente Indígena], vos necesitás un aval de tu comunidad, va, para ellos y para cualquiera... ¿viste el trabajo que vos me mandaste [por correo electrónico]?, ¿lo leíste? El de la... Mariana...

Macarena: Ah! Paladino, ah! Sí, sí. Cuando habla de las becas nacionales, que hay un sub-componente indígena.

Profesor/a de rango medio: Exacto, ahí ella se pregunta qué hacés con la gente que está en un proceso de re-descubrimiento, de recuperación de su identidad. Si no tenés ninguna comunidad que te lo avale [al joven estudiante]. Cuando digo comunidad me refiero a

estar organizada con personería jurídica, y todas esas cuestiones formales y burocráticas. Ese planteo que hacía Paladino a mí me resultó como, como muy esclarecedor para ciertas circunstancias. Bueno, porque te permite entender un poco más de la lógica de cada uno [como integrante de una institución y como gestor de políticas de base étnica]. Y yo me pregunto: ¿qué hacemos nosotros como sistema educativo para decir quién sí y quién no [es indígena]? (07/08/10).

Se trasluce entonces de qué modo la puesta en práctica del Programa de Tutorías para Estudiantes de Pueblos Originarios genera un escenario nuevo en el que se complejizan las miradas acerca de las comunidades indígenas que habían sido puestas en juego en los años anteriores para el caso del ingreso de los wichís y los kollas. A su vez, la implementación del proyecto estimula interesantes reflexiones institucionales respecto de los elementos que hacen a “la(s) identidad(es)” de los indígenas en la Universidad.

4.4.4. Identidad indígena / identidad docente

Resulta sugerente reflexionar acerca del doble rol en el que algunos docentes se posicionan en relación con la problemática indígena. Por un lado, explicitan sus reflexiones personales sobre la temática y el modo en el que fueron desarrollándose en vínculo con lecturas especializadas y experiencias acontecidas al interior del proyecto. Desde esta arista, los sentimientos personales y los puntos de vista asumen un rol importante para dar sentido a la mirada respecto de qué significa ser miembro/pertenecer a una “comunidad indígena”. Por otro lado, los entrevistados se autoposicionan en un papel diferente, asumiéndose como parte integrante de un establecimiento educativo y reconociendo que debe ser asumida una “posición institucional” acerca de la selección de criterios para la selección de los beneficiarios del ProTEPO. De esta manera, queda plasmada una doble presencia universitaria para los gestores y docentes: una personal (o subjetiva) y otra institucional.

Esta doble forma de vivir/habitar el espacio académico y desde las cuales realizar formulaciones respecto de “lo indígena” conduce a reflexionar acerca de la

yuxtaposición de sentidos, sentimientos y anhelos –por un lado– y deberes y obligaciones vinculadas a la gestión y la gobernanza –por el otro:

“(...) yo he pasado por muchos sentimientos con este tema: primero viví como un sentimiento de idealización de la situación (...) en otros momentos por mucho enojo porque veía como cierto grupo de estudiantes venían con un discurso politizado y respaldado por algún líder, en dónde se le estaba exigiendo a la Universidad [Nacional de Salta] algo que había sido un compromiso de la otra [universidad]. (...) Entonces todo el tiempo hay cambios, hay modificaciones, incluso en uno mismo respecto de este tema” (R. O., profesor y funcionario universitario de alto rango, 08/06/10).

Estas palabras nos introducen en la cuestión de la subjetividad docente, que incluye una multiplicidad de inquietudes válidas desde las cuales indagar la construcción de los mundos de sentido por parte de los profesores universitarios en contextos cambiantes y desafiantes, como los denominados interculturales (Díaz, 2001). La tensión latente en escenarios que interpelan a los individuos en tanto sujetos / personas y en tanto funcionarios expresan las dificultades de hacer frente y trazar medidas ante situaciones que a menudo desbordan sus preparaciones como profesionales y que poco se relacionan con registros de experiencias previas. Lo anterior conduce a verificar que el tratamiento de la temática indígena en la Universidad se funda en una sensación de permanente “desborde” de las problemáticas y situaciones registradas / conocidas / solucionadas.

Ahondando un poco en esta compleja temática, nos ha resultado sugestivo preguntarnos por el papel desempeñado por los tutores estudiantiles. Su rol *sui generis* expresa la voluntad institucional de apelar a intermediarios para la inclusión académico-socio-cultural de los JIU. En este papel “entre” se encuentran las fortalezas y debilidades a partir de las cuales los tutores construyen sus experiencias cotidianas en contextos de diversidad. Su rol –ambiguo como hemos señalado– permite entrever construcciones de sentido activas en una posición que reviste elementos de “estudiante”, “compañero” y “ejemplo”. En tal sentido, la experiencia de cumplir el rol de tutor estudiantil para el acompañamiento de los estudiantes de pueblos originarios se presenta

como una experiencia habilitante para el conocimiento de la diversidad cultural desde un ámbito novedoso. Tal experiencia ha estimulado, en ciertos casos, la reconstrucción de historias personales o familiares que se encontraban ocultas, o eran narradas bajo otras formas:

“(...) En mi casa, mis padres son de Cajón Antiguo [localidad cercana a Santa Antonio de los Cobres, departamento Andes, provincia de Salta] y entonces una vez le conté a mi mamá que una de las chicas [JUK] le dolía la panza, y ella me dijo que yuyo podía tomar (...) y después las chicas me dijeron de otro yuyo para mi mamá, otro día (...) y en ese sentido [el vínculo con los JUK] también me ayudó mucho en lo que fue construir mi propia historia, desde otro lado. Porque por ahí, uno dice: ‘Ah!, pero para qué me voy a poner a ver eso’, pero te sirve, te sirve mucho para conocerte vos mismo, para conocer tu historia” (R. M., tutor/a estudiantil para estudiantes de pueblos originarios, 09/02/10)

En este caso, encontramos que el tutor estudiantil reconfiguró parte de su historia familiar a partir del vínculo con las estudiantes kollas. En el contacto con “las chicas”, logró re-valorizar parte de sus orígenes familiares, los mismos que se encontraban invisibilizados y desplazados por la comunicación de una historia en la que se privilegiaba la narración de la vida citadina, por sobre aquellos ligados a la vida rural y la migración a la ciudad.

Experiencias de este tipo muestran el lado subjetivo en el tratamiento de la cuestión indígena que atraviesan a los miembros del ProTEPO. El despertar de un nuevo tipo de sensibilidades y la re-elaboración de historias sociales, familiares y sociales son efectos no programados por el proyecto de tutorías, pero que resultan en experiencias fundantes del cambio que produce el encuentro con el “otro cultural”. En otras palabras, la elaboración de una perspectiva sobre la temática indígena desde un plano individual se encuentra relacionada con un repertorio de imágenes, sensaciones y modificaciones en las esferas de lo que culturalmente se entiende como cercano, íntimo y familiar, plano no reconocido (al menos no formalmente) en el ámbito institucional y burocrático.

4.4.5. Contraste de experiencias con otras universidades

En base a las obligaciones asumidas –en tanto funcionarios involucrados con la ejecución de un programa–, los miembros del ProTEPO deben justificar las medidas tomadas hacia los estudiantes indígenas, quitando los aspectos subjetivos y apoyándose en otro tipo de recursos –que señalen una cierta objetividad en la toma de decisiones. Una de las fuentes desde las cuales obtener informaciones imparciales es la comparación de la experiencia del proyecto con otras experiencias del mismo tipo. Estas comparaciones se desarrollan en dos niveles: a nivel nacional (contratación con programas de atención a la diversidad cultural en otras universidades del país) e internacional (intercambio de perspectivas con otras universidades sudamericanas).

Comparación a nivel nacional: Universidad Nacional de Cuyo

Desde esta perspectiva, la medida de la Universidad Nacional de Salta se encuentra en sintonía con otras políticas de base étnica desarrolladas por universidades estatales argentinas en las que explícita o implícitamente se crean vínculos de colaboración entre políticas centralizadas de distribución de recursos económicos, el SPI del PNBU, y políticas locales de refuerzo académico para la permanencia y el egreso de los estudiantes indígenas (cf. Rezaval, 2008 y capítulo 1, apartado 2.3). En paralelo, otra complejidad atraviesa la implementación de políticas públicas en base a la diferencia étnica: las medidas llevadas adelante por las universidades se montan en los criterios y requisitos establecidos por el SPI del PNBU, enfrentándose luego a la tarea de acomodar tal beneficio a contextos socio-culturales específicos, inmersos en mundos de sentidos y lenguajes específicos. De esta manera, los alcances y fines del SPI, al espacializarse y temporalizarse en cada Estado provincial –y en cada ciudad– adquieren nuevos significados respecto de quiénes son los estudiantes indígenas en cada contexto. Tomemos dos casos que pueden parecer antagónicos: la UNCU y la UNSa. Ambas han establecido medidas de base étnica en el último decenio, sin embargo, la primera se asienta en una provincia en la cual la temática indígena tiene una reinserción reciente en las esferas de políticas provinciales de identidad indígena, luego de un prolongado lapso temporal en el que se la concebía como un lugar sin indígenas (cf. Escolar, 2005). A su vez, la aparición del colectivo indígena en el espacio mendocino ha sido una reivindicación asociada a una única etnia: la huarpe (cf. Rezaval, 2008 y Fernández,

2010). A ello se suma que, tanto en el sentido común de los mendocinos como en el ámbito académico, su proceso de etnogénesis sea constantemente criticado y su posesión de marcas étnicas sea reiteradamente puesta en duda (Rezaval, 2008).

Salta se presentaría como un caso antagónico. Además de ser la provincia con mayor cantidad de grupos étnicos reconocidos, los indígenas salteños –particularmente los de las tierras bajas– cuentan con una presencia continuada de ocupación del espacio provincial desde antes de la llegada de los colonizadores hasta la actualidad. Aquí, como hemos sostenido a lo largo de este capítulo, los debates se generan en torno al problema de la diversidad de los grupos étnicos destinatarios de la medida proactiva. En el caso de Salta se hace necesario, asimismo, enfatizar en las microterritorializaciones y las construcciones de sentido locales respecto de “los indígenas”. En un documento que sintetiza las experiencias de los Encuentros de Estudiantes Originarios de las tres Sedes de la UNSa, llama la atención que, entre las demandas consideradas por los JIU de las sedes Tartagal y Orán figuran “*trabajar para disminuir los niveles de discriminación en el ámbito universitario*” (cf. Documento de Síntesis de los Encuentros con Estudiantes Indígenas, 2010), reclamo que no figura entre los registrados para la Sede Central de la Universidad. De esta manera, la heterogeneidad y la multidimensionalidad caracterizarían el modo en el que cada institución educativa convencional establece parámetros para la selección de beneficiarios. Así, los miembros del ProTEPO comienzan a notar algunas diferencias respecto al modo de orientar el trabajo y de asumir el rol de conducción del proceso de integración de los indígenas a la Universidad, diferencias que le permitirán profundizar en el conocimiento de la realidad local:

“(...) porque en la UNSa, a diferencia de lo que puede ser por ejemplo la Universidad [Nacional] de Cuyo u otro tipo de universidad que puede tener el ingreso de uno o dos grupos de pueblos originarios, nosotros tenemos alrededor de veinte [grupos étnicos], lo cual nos está hablando de una diferencia, y como te decía antes: dentro de los mismos chicos kollas, los que venían de Susques [localidad en el departamento de Los Andes, Salta] tenían una organización y un mandato comunitario totalmente diferente de los que venían de Tilcara [ciudad del departamento homónimo, provincia

de Jujuy], *por ejemplo. Y siendo de la misma comunidad kolla*” (R. O., profesor/a y funcionario/a universitario de alto rango, 08/06/10).

Uno de los corolarios de la tarea de comparar experiencias a nivel nacional es la constatación, por parte de los gestores del ProTEPO de que la diversidad cultural de la UNSa es, en sí misma, “diversa”. Esto debido a la heterogeneidad de los grupos étnicos reconocidos en la provincia, como así también por la amplia gama de modos de vida que presentan (indígenas que habitan en comunidades, indígenas ciudadanos, etc.).

Antes de cerrar este acápite, y a modo de problematizar la perspectiva presentada (de diferencia entre los contextos de aplicación de las medidas de base étnica en las universidades nacionales de Cuyo y de Salta) quisiéramos arriesgar una visión alternativa, que muestre una semejanza entre ambas instituciones. La UNSa y la UNCU se asientan en ciudades viejas (cf. Briones *et. al.* 2006) y con estructuras tradicionales y conservadoras. Nos preguntamos entonces, ¿hasta qué punto el trazado de medidas de base étnica no puede llegar a relacionarse con posturas reaccionarias, las mismas que persigan que los indígenas no generen espacios propios para la formación de nivel superior, sin la mediación de los “expertos” universitarios?

Comparaciones a nivel internacional: la Universidad de Externado (Bogotá, Colombia)

Por otra parte, durante 2010 se trazan lazos entre el ProTEPO y un grupo de docentes de la Universidad Externado (Colombia). Estos últimos contaban con un programa de apoyo para estudiantes indígenas realizando sus estudios de grado en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (cf. Rocha Vivas, 2008). Es de destacar que esta conexión también produce reflexiones en relación con los diferentes modos de pensar el ingreso a la universidad, sobre todo en países donde la educación superior estatal es pública pero no gratuita, como en el caso de Colombia, o cuando las medidas de base étnica se llevan adelante en instituciones privadas como el caso de la Universidad Externado. Así el contacto permite (re)pensar puntos en común y diferencias:

“Nos vamos dando cuenta entonces de que tenemos muchas similitudes, pero también muchas diferencias. Allá [en la Universidad Externado] se paga carísimo la universidad, por eso uno de los

pilares de las demandas de los indígenas es el reconocimiento de la matrícula por parte del Estado, o por parte de las ONG, cosa que aquí tampoco tenemos. Recuerdo un día los chicos [indígenas] de la Externado y las chicas de la UNSa estaban conectados, hablando por skype. Y ellos les preguntaron: ‘¿cómo se arreglan ustedes con las cuotas de la Universidad?’. Y las chicas me miraban... asombradas. Y yo les dije: ‘díganles que es gratis, que acá no se paga nada’. Y allá no podían creer. Entonces vos fijate: tenemos pro y tenemos contras. Porque nosotros, ¿cuál es la ventaja más importante que tenemos, en cuanto a accesibilidad? Que el ingreso es libre, irrestricto y gratuito. Educación pública, libre y gratuita, y etcétera y etcétera” (T. G., profesor/a y funcionario/a universitario de rango medio, 01/06/10).

“Entonces ellos tienen mucho más estructurada toda la cuestión del aval de la comunidad, de la participación de los dirigentes comunitarios en la selección de los estudiantes, etcétera. Y todo eso hace que el proyecto tenga una base comunitaria muy fuerte, que no sé si aquí la vamos a lograr (...) porque tenemos el riesgo de que al encontrar respuestas a sus demandas en el espacio de tutoría se pierda, o se desdibuje el vínculo con la comunidad. Y ahí por ejemplo, el equipo de Colombia tiene la cuestión de que las tesis de licenciatura, por ejemplo, tengan una relación con problemáticas que le tocan de cerca a la comunidad de pertenencia, y eso me parece que está bueno, ¿no?” (T. G., profesor/a y funcionario/a universitario de rango medio, 01/06/10).

Otro aspecto a tomar en cuenta es el nivel de conexión internacional que alcanza el programa. La multiplicación de medidas de acción afirmativa para la incorporación de estudiantes indígenas en las universidades tradicionales del subcontinente permite la creación de lazos transnacionales mediados por las tecnologías de la comunicación. De este modo, las actividades realizadas en el marco de diferentes políticas de base étnica mantienen relaciones desancladas territorialmente, ya que la cercanía territorial no tiene correlación, en este caso, con la proximidad en los caminos a recorrer respecto de la

incorporación de estudiantes indígenas a los claustros. Las interacciones que los miembros del programa de tutorías en la UNSa mantienen con equipos universitarios de Bogotá (Universidad Externado, Colombia) y posteriormente Temuco (Universidad de la Frontera, Chile) se relacionan con la internacionalización del movimiento indígena (cf. Briones, 2005), pero también, como hemos señalado, con la internacionalización de la educación de nivel superior (Theiler, 2005). En la intersección de ambas aparecen nuevos escenarios, demandas e inquietudes ligadas a la profesionalización de los estudiantes indígenas, los cuales conducirán a replantearse los roles del Estado, la academia y las organizaciones indigenistas en contextos globales. En este marco, el papel de la virtualidad ocupa un lugar importante como locus de coordinación de agendas inclusivas. Como ejemplo, cabe señalar el modo en que se produjo el contacto entre el proyecto de la UNSa y el proyecto de la Universidad Externado:

“El contacto con Colombia surgió cuando llegan los chicos kollas, entonces decimos: ‘bueno, busquemos qué otras experiencias hay... qué nos puede ayudar a ver por qué lado vamos’. Y encontré [en internet] un artículo que hablaba de los estudiantes indígenas en la Universidad, de un sociólogo colombiano. Y bueno, justo tenía el correo [electrónico], así que le escribí, le comenté, cuál era la experiencia por la que estábamos empezando a transitar, y él me dijo “yo ya me retiré de la Universidad, pero te voy a contactar con fulano de tal”. Me contestó al toque. Y me sorprendió. Y bueno, ahí me contacté con el profesor que coordina el programa, y bueno, así nos íbamos contactando, y de ahí surge todo el intercambio” (T. G., profesor/a y funcionario/a universitario de rango medio, 01/06/10).

Por otro lado, el contacto con los gestores y miembros del proyecto “Interacciones Multiculturales” de la Universidad Externado permite generar un proyecto en común, la escritura de un libro (actualmente en edición) en el que los estudiantes indígenas relatan sus experiencias en la Universidad. De este modo, el intercambio a la distancia ha generado la puesta en común de experiencias que se encuentran en lejanía geográfica, pero que expresan dificultades y reclamos compartidas respecto de la superación de una etapa de invisibilización de los indígenas en la

universidad y de promoción de las identidades de los jóvenes y adultos que transitan por las casas de estudio convencionales (cf. Czarny, 2009b y Martínez y Navarrete, 2011).

4.5. Las voces de los JIU: construcciones propias del “ser estudiante indígena” en la UNSa

A lo largo del capítulo se han señalado diferentes aristas del ProTEPO en tanto una política pública de base étnica aplicada al interior de la UNSa. Nos detendremos ahora a revisar qué sucede con el proyecto cuando los jóvenes entran en escena como actores creativos e interpeladores de la medida institucional y sus alcances.

4.5.1. La emergencia del tercer sector “étnico”: los estudiantes campesinos e indígenas citadinos

“Que preto, que branco, que índio o que? (...) índio, preto, branco o que? Aqui somos mestiços, mulatos, cafuzos, pardos, mamelucos, sararás (...) somos o que somos, inclassificáveis”.

“Inclassificáveis”, Arnaldo Antunes

El 26 de febrero de 2011 se publicó en el semanario Cuarto Poder⁴¹ (Salta) una nota titulada “Una mirada que subestima” (cf. anexo 3). La misma presenta una crítica al Programa de Tutorías para Estudiantes de Pueblos Originarios llevado adelante por la UNSa y está firmada por León Paredes. El artículo afirma que la UNSa, en tanto institución de tipo tradicional, se constituye como un ámbito que reproduce los intereses de las clases medias y altas de la sociedad salteña. Esto se refleja en la rutina de transmisión de conocimiento occidental y en el sostenimiento de un sistema educativo que *“aunque se dice público y gratuito sigue manteniendo una lógica práctica ‘occidental-académica-blanca’”* (Paredes, 2011, febrero 26) de la que quedan fuera todos aquellos estudiantes que no cuentan con el perfil solicitado, es decir, aquellos estudiantes que deben trabajar mientras estudian, los que tienen hijos, los que vienen de parajes del interior, etc. (Paredes, 2011, febrero 26). Esta distancia entre los estudiantes

⁴¹ El semanario Cuarto Poder comienza sus actividades en 1989. Su director es Álvaro Borella, afín a la Unión Cívica Radical. El semanario se autodenomina como un *“un espacio de información independiente”* (Cruz, 2011, julio 04).

esperados (hombres, blancos y occidentales en términos de Paredes) y los estudiantes reales (la gran mayoría de bajos recursos) se expresa, en términos del cronista, en medidas pedagógicas que refuerzan la división de clases sociales y el lugar de subalternidad de ciertos estudiantes en la escala social y académica:

“Una de ellas es este programa de tutorías [para estudiantes de pueblos indígenas], que desde el mismo nombre demarca una analogía, casi una metáfora con el naturalismo. Tutor se les dice a los palos que sirven para ‘enderezar’ los árboles o plantas que están creciendo hacia los lados y no hacia arriba como se desea. Atrás de esta aparente inocente palabra, se esconde una voluntad de corregir, de mostrar cuál es el camino de ser un buen estudiante y después, un mejor licenciado” (Paredes, 2011, febrero 26).

La crítica al sistema de tutorías para estudiantes de los pueblos originarios de la UNSa realizada por el cronista apunta a las bases del sistema de mediación pedagógica utilizado por la institución para lograr el éxito académico de los jóvenes indígenas: el sistema de tutorías. El mismo es acusado de ser una estrategia verticalista y autoritaria en la que los tutorados son meros receptores de las medidas implementadas, las cuales no admiten márgenes para la participación y el intercambio. Esta crítica también fue elaborada por uno de los tutores del ProTEPO, quien indicó:

“Yo creo que en un primer momento fue muy paternalista nuestra función. Yo lo veía en el otro tutor. Él quería coordinar para que todas las chicas [kollas] vayan al comedor universitario a la misma hora, junto con él. Un día a una de las chicas le dolía la panza. Entonces estaba ahí paradita y yo le dije que por qué no iba a la salita para que la vea el doctor y me dijo que no quería ir sola. Que a ella le habían dicho que tenía que ir con su tutor. Y yo le expliqué que no, que estábamos en la universidad y que cada uno debía hacer las cosas por sí mismo, para el estudio, para todo. Después de eso yo hablé con la coordinadora, yo planteé esto de que no debíamos hacer estas cosas porque en vez de darle un beneficio a los chicos los estábamos perjudicando. Entonces la coordinadora dijo que sí, que

tenía razón, que teníamos que trabajar para intentar alejarnos, no del todo, pero sí darles más espacios de... cómo decirte, de autonomía, de decisión” (R. M., tutor/a estudiantil para estudiantes de pueblos originarios, 09/02/10)

Consideramos aquí que el espacio de las tutorías no debe ser entendido como un ámbito cerrado o unidireccional. Se trata de un proyecto pedagógico que tiene por objetivo lograr la inserción de los estudiantes indígenas en el mundo académico y brindar las bases para que los jóvenes se apropien de los lenguajes y los códigos específicos de las disciplinas a cursar. Entendido desde esta perspectiva, el espacio de tutoría se convierte en un ámbito de disputa por los sentidos asignados a la acción de “tutorar” y al rol que deben cumplir los tutores, los tutorados y los coordinadores. Pero la nota periodística no sólo reprobaba los roles o la manera de llevar adelante el acompañamiento. Sus críticas apuntaban también al perfil de quienes ocupan los cargos:

“Los estudiantes organizados de los pueblos originarios no solo critican esto [el sentido de las tutorías] sino también el hecho de que todos los tutores son blancos, como dicen ellos. Son estudiantes de la Universidad, de las distintas carreras y de los últimos años, pero que viven en la ciudad, en su mayoría conformantes de equipos de trabajos de las distintas cátedras, de clases medias y medias bajas urbanas” (Paredes, 2011, febrero 26).

Es de destacar que durante toda la nota el escritor no cita fuentes ni recoge voces particularizadas respecto de quiénes son los estudiantes que denuncian al programa (ni siquiera con nombres ficticios para estos últimos). El objetivo del artículo es poner en evidencia el descontento que tiene un sector estudiantil con los lineamientos del programa de tutorías. Un programa que se visualiza como funcional a la continuidad de un modelo de universidad tradicional, verticalista y segregadora. La segregación se la entiende desde una perspectiva étnica –perspectiva que une a los estudiantes en tanto “estudiantes de pueblos originarios”–, pero principalmente desde una perspectiva de clase social. Al referirse a las particularidades de los estudiantes que forman parte del programa se resalta su desventaja socio-económica, el provenir de parajes alejados, el utilizar acentos y modos de habla diferentes a los ciudadanos, etc. Quien (o quienes)

redacta(n) esta nota lo hace(n) desde el posicionamiento de un colectivo estudiantil que intenta ser visualizado al interior del programa para luego cuestionarlo: se trata de un grupo compuesto por estudiantes provenientes de áreas rurales (en algunas situaciones auto-denominados como campesinos) y estudiantes que reivindican un pasado indígena pero han nacido en la ciudad (por lo que no cumplen con el requisito de proceder de una comunidad indígena). Este colectivo cobra visibilidad durante el segundo semestre de 2010, época en la que los beneficios del servicio de tutorías comienzan a ser implementados a nivel de la Universidad, teniendo como los receptores más visibles a los estudiantes wichí de la Facultad de Humanidades y los kollas de la Facultad de Ciencias de la Salud. A estos dos grupos se le suma un tercero con características más heterogéneas. En primer lugar, no han entrado a la Universidad a partir de un programa o acuerdo previo, sino que han ingresado de manera individual. En segundo lugar, llevan más años en la Universidad que los wichí (2008) y los kollas (2009). Tercero: no están en las mismas facultades ni carreras, aunque hay un mayor número de ellos estudiando carreras afines a las Humanidades. Cuarto, constituyen un grupo de estudiantes que interpela a la institución en pos de ampliar la categoría de “estudiante proveniente de comunidad indígena” a los fines de que el programa abarque a estudiantes campesinos⁴², “del interior” e indígenas de las ciudades. Por último, se trata de jóvenes que no han manifestado activamente su etnicidad durante el cursado de sus carreras, pero a partir de la nueva coyuntura se sienten fortalecidos para ejercer su derecho a la identidad y la diferencia. En términos de Luis:

“Porque nosotros seríamos tres grupos, ¿no?, así de étnicos digamos en la UNSa. Están las chicas kollas de [la Facultad de Ciencias de la] Salud, estamos nosotros [JUW] y están los otros, digamos, que son de diferentes etnias” (Luis, JUW, conversación informal, 23/03/11).

Hemos desatacado más arriba que las presencias de los jóvenes indígenas en la UNSa pueden ser consideradas como “presencias colectivas”, debido a que remiten a colectivos o grupos humanos de los cuales ellos son visualizados como “representantes”

⁴² Algo similar ocurrió con el Programa destinado a estudiantes huarpes en la UNCU. En sus inicios este programa estaba dirigido para estudiantes indígenas, pero en las nuevas convocatorias se incluyó a egresados de escuelas rurales, modificando y ampliando el criterio de la etnicidad como único requisito de selectividad. Actualmente recibe el nombre de “Programa para jóvenes de Pueblos Originarios y escuelas rurales” (Secretaría de Bienestar Universitario – UNCU, 2013).

(cf. capítulo 3). Si esta situación puede plantearse para los jóvenes de las etnias kolla y wichí, para el caso del tercer grupo se realiza un corte, pues la idea de pertenencia a una “comunidad indígena” se complejiza.

Desde los estudios de los procesos de comunalización –aquellos que analizan qué patrones de acción promueven sentidos de pertenencia en los grupos humanos– se destaca que la comunalización estaría reforzada por la convicción de que aquello que une a un grupo de personas es no sólo un pasado compartido sino un origen común (Brow 1990. En Delrio, 1997). Este origen en común es lo que el tercer grupo de estudiantes visualiza como una carencia en sus trayectorias. Sin embargo, estas mismas carencias respecto de una historia indígena “tradicional y comunitaria” que avale su etnicidad se convierte en el motor de la búsqueda y en el eje desde dónde articular un discurso en el que tanto lo étnico como la clase social asuman una valoración positiva y nucleen los sentidos de una “historia en común”. Alfredo, un joven de la etnia guaraní y estudiante de la carrera de Antropología lo indica de la siguiente manera:

“Bueno, yo cuando entré a la carrera entré por una lucha que ya manteníamos nosotros con el Estado [provincial] por el tema de las tierras (...) pero aquí en la Universidad nada [respecto de pronunciar su procedencia étnica]... digamos, tranquilo (...) Pero después llegaron los changos [JUW] y se generó como un ambiente distinto, entonces eso nos animó a muchos a juntarnos y a decir que sí, que somos indígenas, que siempre lo fuimos, aunque quizás antes no lo decíamos, o por ahí estábamos más entreverados con los del interior, o los de acá” (Alfredo, joven universitario guaraní, conversación informal, 06/10/10).

La confluencia de los tres grupos de jóvenes en el espacio de tutoría contribuyó a la socialización de diferentes relatos de historias y memorias comunitarias, con diversos matices temporales. Asimismo, formar parte del mismo programa fue relevante para crear vínculos de unión en esferas diferentes a las pedagógicas. Al respecto, uno de los espacios de encuentro que más recuerdan los estudiantes indígenas son los partidos de fútbol que se organizan en la Universidad los días viernes:

“Va, porque por ahí uno no quería ir a la tutoría, o no llegaba porque por ahí ya tenía alguna clase de otra materia o algo para hacer... pero siempre, siempre se veíamos para el fútbol” (Julio, JUW, conversación informal, 13/11/09).

“Y con los changos me acerqué más así digamos, jugando al churti [fútbol] digamos” (Alfredo, joven universitario guaraní, conversación informal, 06/10/10).

“Siempre se juntaban a jugar al fútbol, los viernes. Y vieras como jugaban las chicas [kollas]... una vez los wichí se enojaron porque las chicas les ganaron, no me olvido de ese día, los gastaron una semana” (T. G., profesor/a y funcionario/a universitario de rango medio, 01.06.10).

“Yo creo que no me hubiese hecho amigo de los chicos [JUW] si no fuera por el fútbol. No sé, a ellos les gusta mucho el fútbol (...) además cuando jugás al fútbol no necesitás hablar, y como ellos se sentían muy inseguros para hablar en español... entonces por ahí jugando estaban más cómodos” (Fernando, estudiante no-indígena, 15/12/12).

Confluir en un espacio que no está organizado por autoridades universitarias sino gestionado por los propios alumnos (indígenas y no indígenas) motivó el conocimiento mutuo entre los estudiantes miembros del programa de tutorías. Allí se compartían saberes e intereses en común, intereses no-direccionados por alguna línea de intervención pedagógica. El encuentro entre los tres grupos de jóvenes también posibilitó que los estudiantes con menos años en la UNSa (los wichí y las kollas) tomaran contacto con las lógicas universitarias pero desde posturas críticas y de resistencia⁴³. Los estudiantes pertenecientes al sector de “indígenas urbanos y campesinos” tenían su propia visión del funcionamiento de la Universidad y de sus

⁴³ Definimos la resistencia en los términos de Abu-Lughod (2011), es decir, proponemos usar la resistencia como un diagnóstico del poder, como un modo en que los sectores subordinados evalúan-burlan-hacen y deshacen las instancias de poder.

lógicas para la “inclusión de la diversidad”. Un ejemplo de esta visión no-oficial puede encontrarse en el artículo del semanario que presentamos anteriormente:

“(…) Veamos un poco los otros intereses. Las autoridades universitarias que están buscando que los estudiantes participen de las tutorías y demás programas dirigidos a los pueblos originarios, lo hacen en tanto y en cuanto –post década del '90, el financiamiento para políticas que tengan que ver con lo indígena tuvo un alza impactante. Los fondos recibidos por entidades gubernamentales para administrar y aplicar programas provienen desde los diferentes gobiernos del tercer mundo hasta de las Naciones Unidas. Esta gran cantidad de ‘inversores’ da cuenta someramente de las cantidades o montos de los que estamos hablando aquí. Lo más interesante es que la mayor parte de esos fondos están dirigidos a la gestión y aplicación y no para las poblaciones sobre las cuales se aplican –literalmente y con todo lo que esto significa– los diferentes programas” (Paredes, 2011, febrero 26).

Por primera vez se pone de manifiesto una temática significativa para el abordaje de los programas de inserción de los estudiantes indígenas a los ámbitos de formación universitario: la cuestión del financiamiento y el valor que tiene para las instituciones educativas adherir a políticas proactivas para con sectores minoritarios. Durante la década de 1990 las políticas de atención de la diversidad eran de tipo asistencialistas o compensatorias, ya que buscaban compensar algún tipo de carencia que los alumnos presentaban. Estas carencias podían ser étnicas, sociales, culturales o físicas (cf. Barreyro, 2001 y Pedroza y Villalobos, 2009). Cabe recordar que estas políticas estaban estrechamente ligadas al avance del neoliberalismo y, en el plano educativo, con el achicamiento del Estado en esferas de actuación, la mercantilización de los servicios educativos y la constante búsqueda de la calidad educativa (Tiramonti, 2001). Las políticas compensatorias en el plano de la atención de la diversidad han sido criticadas por tomar a la diversidad misma como un problema a subsanar (cf. Bordegaray y Novaro, 2004 y Hecht, 2007). Ya para los años de nuestro análisis (2008-2012), las políticas de atención de la diversidad sociocultural se encuentran avaladas por la mayor parte de las Constituciones Nacionales del Subcontinente y los recursos económicos que sustentan el financiamiento de las mismas son el eje de discusión por parte de los grupos minoritarios que también buscan acceder a su gestión y distribución,

dejando de ser receptores pasivos de políticas hegemónicas aplicadas desde arriba (Paladino y Czarny, 2012). Desde la UNSa no se desconoce la complejidad de las luchas por la implementación de políticas públicas que aborden la diversidad socio-cultural:

“La evaluación institucional, la acreditación de una universidad se basa en muchísimas variables. Una de las variables tiene que ver con la pertinencia social, con la calidad de su extensión universitaria, etcétera. Esto es muy apetecible. Las becas, los cupos para estudiantes que representan la diversidad no quedan al margen de todo esto” (L. R., profesor/a y funcionario/a universitario de alto rango, 04/08/10).

Desde esta lógica política de las instituciones, el contar con un mayor número de becas resulta significativo en término de evaluación institucional, hecho que además repercute en el plano de su posición a nivel nacional e internacional. Desde esta perspectiva, las críticas del artículo apuntan a una democratización en los debates respecto de cómo utilizar el dinero destinado a la financiación de las políticas para la diversidad y la identidad en el ámbito académico.

Además de señalar el financiamiento recibido para la implementación del programa de apoyo al ingreso y la permanencia de estudiantes indígenas, en el artículo se critica el lugar que ocupan los jóvenes originarios en el esquema de investigación universitaria:

“(…) Los profesores y autoridades de la institución utilizan a los jóvenes para que entren a los diferentes trabajos de investigación como parte de los equipos de cátedra, aprovechándose que muchos de ellos no conocen sus derechos ni los funcionamientos específicos de las burocracias universitarias. Los estudiantes realizan todo el trabajo pesado (realización de entrevistas y encuestas, armado de bases de datos, pasado en limpio de los datos y análisis, etc.) y los que figuran como directores, quedándose con el rédito académico y económico, son los docentes” (Paredes, 2011, febrero 26).

Este tipo de críticas denuncian al sistema de formación de recursos humanos en las universidades públicas argentinas, en la que los jóvenes trabajan cuando el rédito y el reconocimiento luego son asumidos por los directores de los proyectos. La temática es sensible y no se relaciona sólo con los estudiantes indígenas (Paredes lo reconoce en el artículo), sino que se vincula con los mecanismos sociales que legitiman la incorporación desigual de los estudiantes a espacios de aprendizaje que sobrepasan los escenarios áulicos y las marcaciones étnicas.

La denuncia efectuada mediante León Paredes en el matutino salteño pone de manifiesto que los jóvenes visualizan el programa de tutorías como un espacio de formación, pero también como un ámbito de imposición de estilos y de continuidad con el modelo social hegemónico. Las críticas apuntan a diferentes vínculos sociales que se producen en el mundo académico, a través de los cuales son percibidas las grandes distancias que aún separan a quienes ocupan posiciones jerárquicas de quienes además de estar iniciándose en el universo de la educación formal de nivel superior, lo hacen desde trayectorias muchas veces omitidas o invisibilizadas por la historia oficial. Los jóvenes indígenas, campesinos o del “interior” encontraron en la prensa escrita salteña un locus a través del cual demostrar que tienen sus propias voces, y que pueden hacerse escuchar. Quizás desde aquel espacio de enunciación contribuyan a lograr *“pasos importantes para pluralizar la educación de nuestra Universidad”*, como lo indica León Paredes al cerrar su artículo.

4.6. Sopesando la centralidad de las interpelaciones étnicas

La emergencia del ProTEPO tiene sus bases en el entramado institucional de la UNSa y en el marco de posibilidades que la política universitaria de principios de siglo XXI brinda para la atención de la diversidad como tema de reflexión en las instituciones de educación superior argentinas. En este caso, la iniciativa no se produjo a raíz de una solicitud interna, se trata más bien de una demanda externa que surge como efecto colateral de otros programas, por lo que no había sido planeada desde el plano político ni educativo de la UNSa. Los encargados de atender esta demanda son figuras de mando intermedio en el esquema organizativo de la Institución (Rezaval, 2008), quienes cuentan con antecedentes en el trabajo con estudiantes ingresantes y que son significativos al oficiar de intermediarios entre las demandas de los jóvenes indígenas y

las autoridades de mayor jerarquía institucional. Estas figuras de mando medio ejercen la docencia universitaria en la Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad destinataria del mayor contingente de estudiantes indígenas. No es azaroso que desde allí se trace la Iniciativa de Base Étnica (IBE) a nivel de Facultad y que desde la misma se tomen las ideas principales para implementar el programa a nivel de Universidad, otorgándole el rango de política pública (por su legitimación a nivel legal, alcances, definiciones y objetivos).

La expansión del programa a otras Facultades y a las Sedes Regionales disparó procesos diferentes a los atravesados en la Facultad de Ciencias de la Salud en su experiencia con el colectivo kolla. Los sentimientos de indiferencia hacia la temática, la defensa de un modelo de igualdad y la resistencia hacia las políticas de acción afirmativa comienzan a emerger y a cuestionar el proyecto. En paralelo, conforme el ProTEPO comienza a desarrollarse y el espacio social de las tutorías toma cuerpo, los autores del proyecto inician una reflexión acerca de los alcances del acompañamiento tutorial y el sentido último de la formación de los indígenas. Esto redundó en un desplazamiento desde las categorías jurídico-normativas utilizadas para la identificación de estudiantes indígenas hacia la construcción de nuevas miradas y de nuevos modos de identificar y vivir aquello llamado de “pertenencia étnica”. A partir de allí el sentido mismo de la identificación se transforma: ya no se trata de registrar personas, sino de concebir el proceso identificatorio en un marco ampliado: se deben reconocer demandas comunitarias, modos de diálogo con los colectivos indígenas –y lenguajes que los vehiculicen–, nociones locales respecto al sentido de formarse, trayectorias educativas previas, etc.

Todo lo anterior conforma una compleja trama en la cual los sentidos de la “comunidad indígena”, la identificación con un colectivo, las aspiraciones ligadas a la obtención de un título universitario y la colaboración con el proyecto de tutorías delineado por la Universidad se encuentran disputados, negociados y en constante redefinición. Esto sucede desde dentro del proyecto (diferentes sensaciones y estados de ánimos de los profesionales frente de la temática indígena), pero también desde otras instancias. Así, encontramos que frente a los intentos y dispositivos creados por la UNSa para dar sentido institucional a la presencia y las demandas de los JIU, los jóvenes encuentran sus propias maneras de “ser parte del ProTEPO”. Estas formas particulares se producen en un complejo interjuego entre, por un lado, la asunción de las

categorías clasificatorias y el uso de los espacios de acompañamiento propuestos por la Institución y, por otro lado, la crítica profunda y la reinención constante de los modos de vivir la etnicidad y (re)crear las identidades en los espacios académicos.

Para cerrar, destacamos que se trata de un proceso que se genera y desarrolla en el marco de una interpelación sobredimensionada de las particularidades étnicas de los jóvenes: las marcas de etnicidad constituirán no sólo el factor clave para pensar las estrategias de inclusión/retención de los estudiantes indígenas a la UNSa, sino también el único criterio relevante para escoger y definir a este segmento de la población universitaria. De esta forma, se dejan de lado experiencias que los JIU comparten con el resto de los estudiantes de la UNSa: el habitar la misma provincia (o provincias vecinas), haber atravesado sus formaciones de nivel primario y medio bajo la misma política educativa (Ley Federal de Educación N° 24.195) y, en muchos casos, proceder de sectores económicos subalternos. Sin embargo, son los propios jóvenes quienes encuentran los medios para poner de relieve las limitaciones de la “identidad supeditada”, habilitando un escenario de disputas y redefiniciones del proyecto y sus alcances.

EJE III



*Jóvenes Universitarios Wichí (JUW) en la
universidad y en la comunidad:
interpelaciones escolares y etarias*



CAPÍTULO 5

“EXPLORAR”, “INSTALARSE”, “PERMANECER”. EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE LOS JUW

5. Modos diversos de habitar la Universidad

Los capítulos anteriores abordan el proceso social que condujo al trazado de la primera iniciativa de base étnica en la UNSa (capítulos 3 y 4). En este capítulo se examinan algunas de las experiencias de los Jóvenes Universitarios Wichís en la Universidad Nacional de Salta. Las mismas se relacionan con los modos en que son representadas y disputadas las pertenencias étnicas, las identificaciones culturales, nacionales y territoriales, como así también el uso de las lenguas indígenas y el español en los espacios académicos. Estas experiencias serán problematizadas a partir de las interpelaciones escolares que reciben los JUW, es decir, tomando en cuenta qué se espera de ellos en tanto estudiantes de grado en una universidad convencional. El análisis comprende las maneras en que se instituyen formas de “ser estudiante universitario” (rutinas, lenguajes, programación del tiempo), como así también los modos en que se producen las relaciones entre los sujetos y los conocimientos académicos –particularmente con temáticas como la diversidad cultural y lingüística, el rol y la agencia de los pueblos indígenas en la historia nacional y provincial, etc.

El apartado se divide en dos secciones. La primera, denominada “Del explorar al habitar” relata sucesos ocurridos durante los primeros años de los JUW en la UNSa: entre 2008 y 2010. En ese lapso, los JUW ocuparon una posición periférica e ilegítima en la Casa de Estudios, situación que era representada a través de pares dicotómicos: nosotros (salteños)-los otros (indígenas). Se trata de un período de (des)conocimiento mutuo a partir de contrastes, y en el que se ponen en juego las experiencias formativas previas de los sujetos intervinientes (estudiantes y docentes) respecto de quiénes son y

qué espacios sociales deben ocupar “los indígenas”. Este primer período en la UNSa se relaciona con el vínculo que los JUW tenían en aquel momento con los miembros del CUSICO, encargados de acompañar a los jóvenes en su tránsito por la Universidad. Para ejemplificar los (des)encuentros ocurridos en este lapso se recrean algunas escenas acontecidas durante el Curso de Ingreso a los Estudios Universitarios (CILEU), las mismas que se reconstruyen a partir de fragmentos de entrevistas (JUW y docente) y grupos focales (estudiantes no-indígenas) y en las que se ponen en cuestión el rol de las lenguas y las culturas como marcadores de diferencias en contextos formativos.

Una segunda etapa comienza en 2010, cuando los JUW inician un recorrido académico alejados del proyecto del CUSICO. Durante este período los jóvenes realizan apropiaciones creativas de los recursos académicos, consolidando circuitos “otros” para la resolución de sus necesidades, estableciendo cruces entre las expectativas generales (qué se espera de un estudiante universitario) y las búsquedas particulares en tanto estudiantes-indígenas. Allí se analiza el modo en que los JUW se han relacionado con los conocimientos académicos, los vínculos entre los estudiantes wichís y las redes de relaciones que los JUW han establecido con diferentes agentes universitarios. En la misma etapa ingresan a la UNSa otros dos jóvenes wichís, cuya presencia complejizará las visiones acerca de “los wichís” y de la “lengua wichi”, mostrando matices y heterogeneidad al interior del colectivo indígena.

Para concluir, reflexionamos acerca de los desafíos y las nuevas preguntas que se generan en un proceso de “permanecer en la ciudad y en la Universidad”. Recuperando la agencia de los JUW, se describe un recorrido escolar denso, cargado de ambivalencias, en el que los JUW –en interacción con los otros segmentos de la Universidad– comienzan a generar espacios propios para el reconocimiento de la diversidad, apuntalando a la legitimación de modos plurales de habitar la Universidad.

5.1. Del “explorar” al “habitar”

Durante el año 2007 los JUW cursaron el último año de su educación media en el colegio secundario de Los Troncos. En aquel año, toda la promoción accedió a un viaje a la ciudad de Salta, organizado por los miembros del CUSICO (cf. capítulo 3, apartado 1.2). En aquella ocasión los jóvenes conocieron la ciudad por primera vez. Ya para 2008 el panorama se mostraba diferente:

“La primera vez en Salta nos trajeron para visitar, para conocer digamos, estaba bueno y era todo nuevo (...) cuando vinimos a estudiar ya se puso más difícil (...) nos costó adaptarnos al clima y al ruido, era una sensación de ruido constante que yo me agarraba la cabeza todo el tiempo, así (con las dos manos se toma la cabeza)”
(Julio, JUW, 24/11/09).

La segunda llegada a la ciudad se diferenciaba de la primera por los sentidos asociados a una permanencia/residencia en Salta. En aquel momento su estadía en la ciudad y su incorporación a la UNSa estuvo fuertemente vinculada a los miembros del CUSICO y al mantenimiento de relaciones de alteridad de tipo binarias, entre un “nosotros salteños” y un “otro indígena”. La necesidad de ser tutorados desde su ingreso y los señalamientos de su “otredad radical” permite afirmar que los jóvenes wichís ocuparon, durante la etapa de arribo a la UNSa, “posiciones ilegítimas o periféricas” en el ámbito universitario. Con dicho concepto aludo a la existencia de una comunidad educativa en la que existen modos reconocidos y no reconocidos de ser miembro (cf. 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 (docentes y discentes). Este último pareciera ser el caso de los jóvenes indígenas, quienes durante los primeros contactos en situaciones universitarias de enseñanza y aprendizaje han ocupado “posiciones periféricas o no-legítimas” (Czarny, 2008).

5.1.1. Presencias otras, ¿lenguas otras?

Al ingresar a la Universidad, en febrero de 2008, los jóvenes wichís se encontraron frente de tres realidades nuevas a las cuales debían hacer frente: los

estudios universitarios, la vida en la ciudad y la situación de lejanía de respecto de sus familias. Para afrontar estos nuevos desafíos se implementaron diferentes estrategias.

Los miembros del CUSICO consideraron que la realización del Curso de Ingreso a los Estudios Universitarios (CILEU) (descrito en el capítulo 2, apartado 2.4) constituiría un ámbito propicio para que los jóvenes se pongan en contacto con los requisitos académicos. De este modo, los JUW comenzaron las clases del CILEU, en una comisión de aproximadamente cien estudiantes-ingresantes. Las sensaciones que despertó la realización del curso de ingreso marcaron un quiebre en la valoración de los jóvenes de sus trayectorias escolares previas. Si en la comunidad (y en términos generales para el segmento poblacional indígena-wichí) sus trayectorias representaban la consecución del éxito académico (por no consignar abandono, sobreedad ni repitencia), la Universidad abrió un nuevo modo de re-pensar y re-presentar esas trayectorias:

“No sé... ¿qué te puedo decir? Llegué a la Universidad y reboté como una pelota en el piso. Porque la educación ha sido muy, muy floja para nosotros, la trayectoria, ¿no?” (Julio, JUW, 24/11/09).

Estas palabras nos recuerdan la importancia que tienen los procesos de escolarización formal en la conformación subjetiva de los individuos. En este sentido compartimos la idea de que *“(...) la escuela no es solamente ‘inigualitaria’, produce también diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros. Unos se forman en la escuela, otros a pesar o en contra de ella”* (Dubet y Martucelli, 1998: 21). Cabe señalar ciertos matices para esta afirmación. En primer lugar, la importancia del contexto en el que sean interpretadas las posiciones de “aseguramiento” o “debilitamiento”. En este sentido, como ya señalamos, las trayectorias de los JUW son notablemente exitosas en el contexto de su comunidad y para el grupo étnico-etario al cual pertenecen (cf. capítulo 2, apartado 3.5), pero se muestran como “débiles” al ser comparadas con las trayectorias escolares previas de sus compañeros universitarios (a los que señalaremos genéricamente como “no-indígenas”, sin desconocer que constituyen un grupo heterogéneo con trayectorias diversas e identificaciones múltiples). En segundo lugar, cabría señalar la temporalidad en la cual se van expresando los sentimientos de cercanía-lejanía respecto de la adquisición de

conocimientos en los espacios escolares. Siendo la escolaridad formal un proceso complejo, prolongado, y que incluye interpretaciones del sí mismo en el pasado, el presente y el futuro (Czarny, 2008 y Hecht, 2010), los sujetos realizan disímiles lecturas de su escolaridad según los diferentes momentos de su vida. Así, el reaseguro o el debilitamiento, más que extremos de posibilidades opuestas, pueden ser tomados como manifestaciones extrapoladas de un *continuum* de sentimientos e interpretaciones sobre la propia escolaridad a través de las cuales los sujetos expresan cercanías y lejanías entre sus trayectorias vitales (en un “aquí y ahora” situados) y las instituciones educativas.

Sobresale el hecho de que el acceso a la Universidad provoca en los JUW una primera sensación de repelencia (“reboté como una pelota en el piso”). En simultáneo, se inicia un proceso de auto-reflexión sobre el valor de sus trayectorias previas –sopesándolas en torno a cuánto han contribuido (o no) a la continuidad de sus estudios de nivel superior. En este proceso, serán criticadas sus formaciones anteriores, principalmente el colegio secundario:

“Imaginate, cuando estábamos en el colegio me acuerdo que una vez llegaron los profesores [universitarios] a la comunidad y nos dijeron: ‘éstos son los profesores de la universidad’, y nosotros dijimos: ‘universiqueeeé?’. O sea, jamás nos habían dicho que era una universidad, o de que se podía [ir a la universidad], ¿no?” (Luis, JUW, 20/11/09).

Esta situación provoca desánimo y sentimientos de frustración. Su éxito escolar era relativo y se encontraba ligado a la contrastación con las experiencias formativas del resto de los habitantes de Los Troncos. La situación universitaria los puso en posiciones inéditas de contacto inter-étnico, surcadas por nuevas relaciones de alteridad –muchas de las cuales se apoyaban en la ponderación de las experiencias educativas previas. En aquel momento, los jóvenes constataban su sentimiento de “debilidad educativa” en frente de los 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, ¿has visto? Y nosotros nulos” (Luis, JUW, 20/11/09).

“(...) y uno se ve enfrente de los otros [compañeros del Curso de Ingreso a los Estudios Universitarios], y nada (...) como que ellos todo lo entendían, todo lo que decía la profesora lo cazaban, y nosotros pillando moscas nomás” (Julio, JUW, 24/11/09).

Las relaciones entre los JUW y el resto de sus compañeros (no-indígenas) se producen, durante las clases del CILEU –y en términos generales, durante el primer año de Universidad– en términos de oposición. Así, los jóvenes de Los Troncos 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 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 [al CILEU] 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 si 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, JUW, 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.

Macarena: *¿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 del Profesorado en Ciencias de la Educación, 13/05/12).

“En la clase [los JUW] estaban calladitos los cuatro, y siempre alejados, como en grupito. A veces también se comunicaban en su lengua... entre ellos, ¿no?” (J. S., docente del CILEU, 07/02/11).

Diferentes especialistas han señalado que las relaciones entre lenguas, culturas e identidades no son unívocas, sino más bien complejas e imbricadas (cf. Hecht, 2008 y Unamuno, 2012a). Para el caso de los pueblos indígenas, sin embargo, la lengua indígena ha sido un diacrítico central para la identificación de las personas como miembros de un colectivo étnicamente diferenciado (cf. Hecht, 2008). En el caso del acceso de los jóvenes wichí a la UNSa, el uso de la lengua wichí reviste dos connotaciones principales. En primer lugar, se trata de una herramienta que muestra la unión grupal, 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, 22/09/09). Si bien los JUW 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. Por el contrario, el acceso de los JUW a la UNSa se produce en un período que hemos denominado de “silencio institucional”, en el que la cuestión indígena era imaginada como una situación del pasado, o como una problemática alejada territorialmente de la capital salteña (cf. capítulo 3, apartado 1.1). En segundo lugar, el uso de la lengua wichí 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). Recuperando ambas 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, Novaro, 2002 y Hecht, 2010).

Asumimos que es imposible comprender la relación de los jóvenes indígenas con las lenguas si no se toma en cuenta al castellano, única lengua oficial y única lengua de escolarización en la Argentina (cf. Unamuno, 2011). Por ello, son sugerentes algunas afirmaciones de los JUW acerca de la comprensión y el uso del español durante la etapa de inicio de los estudios universitarios:

“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, JUW, 22/09/09).

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

Luis: [En el CILEU] *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’”*

Macarena: *¿sí?*

Luis: *No* (risas) (20/11/09).

En un estudio con jóvenes indígenas que realizan estudios de nivel superior en un profesorado de la provincia de Chaco, 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 JUW, 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 país⁴⁴ se expresó en diferentes situaciones, según lo señalan los JUW:

“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, JUW, 24/11/09).

Señalaremos aquí tres puntos relacionadas con las lenguas y las identidades: 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 lenguas⁴⁵. 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 relaciones entre las representaciones de los jóvenes acerca de 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 JUW como una lengua extranjera permite consolidar la idea de un

⁴⁴ Messineo y Cúneo (2006) indican que actualmente se hablan en Argentina trece lenguas indígenas y otras tantas lenguas extranjeras.

⁴⁵ 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 trabajo.

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 es otra en Brasil (el portugués), y, segundo, porque este es un país que ha construido su identidad nacional a partir de percibirse como una fusión de blancos, indígenas y negros (cf. Ribeiro, 2002) a diferencia del imaginario argentino, donde prima el ideario de una población “venida de los barcos”. Así, en términos de sus compañeros de clase, los estudiantes indígenas son ubicados por “fuera” de la Argentina, negando que los JUW son ciudadanos argentinos y, también, salteños. Nuevamente, el imaginario de una nación blanca y sin indios cumple su eficacia para establecer relaciones de alteridad en las prácticas concretas y actuales.

5.1.2. Problematizaciones a partir de la diferencia cultural y lingüística

Uno de los primeros modos de interpelar a los JUW en los espacios áulicos se realizó a partir de su “diferencia cultural”. Esta compulsión inicial por conocer a los otros a partir de la marcación de diferencias respecto de un “nosotros” permite desmontar un arraigado imaginario salteño, asentado en una particular visión de “pertenencia a Occidente”.

“[En 2008] Afronté una situación que no es común, que es tener chicos de otras culturas. Y más de esas culturas [indígenas], porque no es lo mismo que vengan chicos franceses o españoles, o incluso de otros países o de otras provincias, que también tienen otra cultura, pero que comparten una visión occidental dentro de todo, y que se manejan con los mismos parámetros que nosotros; que tener chicos

que vienen de una cultura totalmente diferente a la nuestra, con una lengua distinta, y ellos mismos se sentían extraños” (J. S., docente del CILEU, 07/02/11).

En los términos del docente, pareciera que el problema de la incorporación de los JUW no es su pertenencia a otra cultura, sino la naturaleza de esa “cultura otra”. Esto debido en parte a la distancia que el encuentra entre esa otra cultura y la cultura “neutra” (desafectada de marcas étnicas) con la cual el profesor establece lazos de identificación. De allí se deduce la existencia de un imaginario en el que hay culturas (sobrevaloradas) y culturas (subvaloradas). La cultura de referencia (“nuestra” cultura en términos de J. S.) se erige como parámetro para pensar y clasificar a quienes se visualizan como “otros culturales”. Se trata de una meta-cultura (un relato sobre la cultura producida desde marcos culturales específicos) que tiende a permanecer invisible o desmarcada, estableciendo las normas a partir de las cuales (de)marcar otredades internas (Briones, 1998). Esta “cultura-tomada-como-eje” se asume como ajena a la posesión de marcas étnicas particulares, pero acepta estar emparentada, en última instancia, con un colectivo mayor: Occidente⁴⁶. Quizás por ello, el docente expresa que un individuo europeo no tendría mayores problemas para adaptarse a la cultura salteña y a la cultura universitaria de Salta. Desde esta posición, el problema de la “diferencia cultural” remite a aquellas culturas concebidas como radicalmente alejadas de las pautas culturales pensadas como propias.

Notamos entonces que la diferencia cultural en sí no es considerada un problema en las aulas universitarias. El problema radicaría en la distancia que esos “otros culturales” tienen respecto de la cultura que se piensa compartida entre el docente y la mayoría de los discentes (o el conjunto de ellos, excluyendo a los cuatro estudiantes wichí). Retomemos el ejemplo de un estudiante que proviene de otro país, de otro continente y que habla otra lengua:

⁴⁶ Diferentes autores han mostrado que, vista desde otros hemisferios, la identificación de América Latina con Occidente no es directa. Riberio (2011) señala que en un viaje a Delhi tomó conocimiento de que, para los habitantes de la India, el Brasil -y Latinoamérica como un todo- no son considerados como parte de Occidente. El autor liga este hecho a una visión geopolítica arraigada a la perspectiva anglosajona en la que se ha ignorado el rol de España y Portugal en la construcción de Occidente y de la modernidad. Por su parte, Mignolo (2000) observa que las elites nacionales del nuevo mundo hicieron una apropiación tardía respecto de la inserción cartográfica al “hemisferio occidental” (cf. Mignolo, 2000. En Segato, 2007). Por último, Langer (2013) indica que en el imaginario chino, América Latina es asociada a África, en cuanto representa una fuente de materias primas (cf. Granovsky, 2013, junio 16).

“Porque hay mucha gente que, como te digo, francesa o inglesa que viene y no le cuesta nada. Aprende rápido todo, incluso creo que había un chico alemán en la carrera de Letras, que no le costaba nada, y era mejor que todos los otros. Y estaba recién aprendiendo a hablar y a escribir aquí, pero con tantas ganas y tanta disciplina, que le era más fácil. Además Alemania tiene un muy buen nivel de educación. Los colegios a los que fue él, más los conocimientos culturales que ya trae, digamos, tiene otras habilidades que le permiten conocer varias lenguas y no le cuesta nada la disciplina porque ya la vio. Tiene una buena comprensión, es diferente. Y aparte la cultura occidental es la misma. Varían muchas cosas, pero no es extraño para él viajar en colectivo, o que haya auto, o que haya gente reunida” (J. S., docente del CILEU, 07/02/11).

Al analizar los modos en que se generaron los proyectos piloto dirigidos a la atención de la diversidad cultural –particularmente aquellos de base étnica– insistimos en que el modo de describir a los otros se encuentra íntimamente relacionado con la forma en que se auto-concibe a un “nosotros” (cf. capítulo 3). En el plano de las prácticas –y de las interpretaciones de esas prácticas– encontramos que la creación de un “nosotros”, en el caso de la UNSa se liga a la asociación que muchos miembros de la Casa de Estudios realizan entre la cultura occidental (entendida como una cultura-macro o cultura-madre) y la ciudad de Salta (asumida como parte integrante de Occidente). Esto se liga a la admiración, muy extendida en el sentido común latinoamericano, de una “Europa irreal” idealizada a partir de atributos del buen gusto y ubicada en el nivel más elevado de refinamiento cultural (Chakrabaty, 1999 en Segato, 2007). En el marco de esta cultura occidental compartida, desde la voz del profesor, se reafirma la sobrevaloración positiva y la exaltación de “la cultura europea” y la sub-valoración de la “cultura indígena”.

Cabe indicar que en el caso específico del Curso de Introducción a los Estudios Universitarios, la diferencia cultural no constituye (solamente) un tema de reflexión que surge a partir del contacto con los JUW. De hecho, “la cultura” y la “diversidad cultural” forman parte del programa académico de formación para los ingresantes a las

diferentes carreras de la Facultad de Humanidades (Antropología, Ciencias de la Comunicación, Educación, Filosofía, Historia y Letras).

Luis: *Estábamos en el CILEU y me acuerdo de una clase que hablaban de 'cultura'. Y ahí nomás la profesora decía: 'tenemos cuatro compañeros que son de la comunidad'. Y ahí nos miraron. Entonces todos se daban vuelta y nos miraban [como preguntándose] '¿de dónde serán estos?'*

Macarena: *¿O sea que hasta ese momento nadie sabía que ustedes eran de una comunidad wichí?*

Luis: *No, aunque nosotros hablábamos en idioma [lengua wichí] todo el tiempo. Pero nosotros hablamos despacito, ¿viste? Así que bueno, nadie nos distinguió. Éramos unos salteños más, que eran del barrio, o que se yo. Y eso pensábamos*"⁴⁷ (20/11/09).

Aquella clase actuó como un disparador para poner en discusión las “diferencias culturales” entre los estudiantes⁴⁸. Estas diferencias hacían alusión al tema objeto de reflexión de aquella clase: la cultura. Desde ese día, los cuatro estudiantes que andaban todo el tiempo juntos, que parecían tímidos y que ocupaban el rincón del aula fueron reconocidos como “los estudiantes wichí”. La cultura dejó de ser meramente un concepto analítico de las Ciencias Sociales transformándose en un diacrítico utilizado por el docente para interpelar identidades y pertenencias culturales:

“Después yo les pregunté [a la clase]: '¿qué piensan ustedes de esa cultura [la wichí]? ¿Es una cultura diferente o qué es?' Y les dije: 'ustedes que viven en Salta y saben que hay culturas diferentes, ¿qué sería la cultura wichí?' Entonces una chica levantó la mano y dijo:

⁴⁷ Las entrevistas y conversaciones mantenidas con estudiantes no indígenas refuerzan la interpretación de Luis con relación a que su “diferencia cultural” fue percibida desde la clase en la que se reflexionó sobre la cultura.

⁴⁸ Las características del registro (suceso recuperado del pasado a partir de entrevistas en profundidad con los estudiantes y con el docente) impiden corroborar quién decidió explicitar públicamente la diferencia cultural de los jóvenes. En el relato del profesor, ellos dijeron que eran de otra cultura, pero, “*como hablaban bajito y no se los escuchaba*”, él repite lo dicho por el joven y lo amplía. En términos de los jóvenes, fue el profesor quien directamente explicitó su pertenencia a la etnia wichí.

‘yo pienso que eso no es una cultura, sería como una sub-cultura, no es una cultura’. Y otros decían ‘ellos tienen un dialecto, no tienen una lengua’” (J. S., docente del CILEU, 07/02/11).

La exposición de la identidad étnica de los wichí despertó un debate en el que se pusieron en juego diferentes nociones respecto de la “procedencia cultural” de Luis, Pedro, Julio y Roxana. Esas nociones entremezclan aspectos fuertemente sedimentados en el sentido común de los salteños, y también categorías incorporadas por los estudiantes durante sus trayectorias formativas previas: la enseñanza primaria y media. De esta forma, los alumnos no-indígenas verbalizaron cuáles eran los conocimientos que tenían respecto de los pueblos indígenas en la Argentina, que como ya hemos señalado, ponen en evidencia la vigencia de una mirada evolucionista y racializada, en la que el “otro cultural” –cuyos ascendientes habitaran el territorio nacional con anterioridad a la conquista ibérica– aparece en la actualidad como miembro de un colectivo inferiorizado, como subordinado a la cultura mayoritaria.

La misma clase es recordada por Luis de la siguiente forma:

Macarena: *¿Y qué sintieron ahí, cuando la profesora dijo que ustedes eran de la cultura wichí?*

Luis: *¡Y que me quería morir! (risas) [Nuestros compañeros decían] ‘¡Qué hablen!, Que hablen de dónde son, qué hacen. ¿De qué comunidad vienen?’ (...) Esa vez teníamos que leer el texto de García Canclini: ‘Camisa y piel’⁴⁹, que tiene que ver mucho cuando una persona llega a otra sociedad, de que su piel sería su cultura (...) Y no me olvido más entonces que Julio se paró y dijo: ‘sí, nosotros somos wichí, y venimos de una cultura diferente’” (20/11/09).*

Frente de los cuestionamientos de sus compañeros los cuatro jóvenes deciden asumir la marca de diferencia cultural. Julio se convierte en vocero del grupo y afirma que ellos pertenecen a la cultura wichí. La incomodidad de la situación se acrecienta cuando los JUW asumen ser parte de una cultura que no es siquiera aceptada como “cultura plena” para el resto de sus compañeros. El docente nota la violencia de la

⁴⁹ Refiere al texto “La cultura extraviada en sus definiciones” de Néstor García Canclini (2004).

situación, sobre todo al no generarse consenso respecto del “estatus” de la cultura wichí. Diferentes interrogantes surgieron: ¿es “la cultura wichí” una cultura plena?, ¿es “la cultura wichí” una cultura autónoma o es dependiente de otro sistema cultural: el “nuestro”? Y de ser así: ¿en qué consiste aquello denominado como “nuestra cultura”? Frente a esta comprometida situación la profesora considera pertinente brindar algunas explicaciones:

“Entonces, yo aclaré dos cosas: que los conceptos de cultura y subcultura, o de dialecto y lengua, son conceptos de una línea teórica que quizás no es la más conveniente. No es conveniente usar eso porque no coincide con lo real, e incluye una notación de discriminación. Porque no hay culturas y subculturas, sino que hay culturas diferentes, y que no hay lenguas y dialectos, sino que hay lenguas diferentes. Focalicé mucho en la cuestión de las lenguas, que era un tema que yo dominaba. Y dejé lo de la cultura ahí. Y empecé a comentar que muchas veces se consideró dialecto a las lenguas quechua o wichí, pero que en realidad tienen una estructura diferente, un origen diferente, léxico diferente, sintaxis, y que no pueden ponerse con el rótulo de ‘lengua’ y ‘dialecto’, por ejemplo, como se ha tomado muchas veces” (J. S., docente del CILEU, 07/02/11).

Respecto de la explicación que J. S. ofreció a los estudiantes acerca de la existencia de una pluralidad de culturas en el mismo orden, ésta no fue convincente para muchos de los estudiantes: *“los chicos decían que no, porque a ellos les habían enseñado que era un dialecto. Había una chica en especial, que participaba mucho y argumentaba todo el tiempo que ellos tenían un dialecto” (J. S., docente del CILEU, 07/02/11).* Para los presentes en aquella clase la situación fue desconcertante y movilizadora. Una estudiante no indígena lo recuerda así:

“Me acuerdo que uno [de los estudiantes wichí] se levantó y dijo: ‘yo me llamo tal y vengo de la comunidad tal, que es una comunidad indígena en el Pilcomayo salteño’. Yo no me olvido más de ese momento, fue impactante, porque uno, a lo mejor por

desconocimiento, tiene todavía en la cabeza la idea del indio con el taparrabos, el arco y la flecha. ¡Y ellos estaban aquí, en la Universidad, igual que nosotros!” (Claudia, estudiante no-indígena de la carrera de Ciencias de la Educación, 11/08/11).

Podemos afirmar que en esta clase universitaria no fue promovida una discusión respecto de la pertenencia cultural de todos los presentes: el grupo –guiado por el profesor– discutió acerca de la cultura de los cuatro jóvenes wichí. Delimitar culturas y luego asignar valoraciones y rasgos a esas unidades culturales (pensadas como discretas) ha sido una tarea frecuentemente emprendida desde la pedagogía, sobre todo cuando ésta se piensa frente a la “problemática” de la diversidad cultural. En este tipo de situaciones cabe recordar lo expuesto por García Castaño (1999), cuando afirma que *“desde (determinados sectores) no cabe la posibilidad de dudar siquiera de que se pueda delimitar la cultura. Ante esta dificultad, la operación que algunos realizan consiste en identificar cultura con grupo étnico”* (García Castaño *et. al.*, 1999: 64).

La propuesta de reflexionar en conjunto sobre la cultura de los wichí desplegó diferentes tipos de saberes sociales y pedagógicos sobre el “otro indígena”. Las intervenciones posicionaron a los cuatro jóvenes en un lugar de diferencia explícita en el que se llegó a dudar de la “plenitud” de su cultura. El etnocentrismo –entendido como un conjunto de prácticas creencias y actitudes que aluden a maneras de diferenciación, valoración y autorreferencia sobre un grupo cultural (Cairns, 2011) – acompañó este proceso otorgando un marco en el que una mayoría (junto al profesor) se sentía miembro de un colectivo, y emitía valoraciones sobre una minoría –en términos numéricos y políticos– que asumió como propia la referencia cultural “wichí”.

Pero los jóvenes de los Troncos no se limitaron en aquella ocasión a asumir su pertenencia a la cultura wichí sino que además la situaron en un espacio geográfico: el Pilcomayo salteño. Esto último cobra relevancia ya que la territorialidad de los wichí se superpone a la territorialidad de los salteños (provincia de Salta). Esto supone un punto en común entre los estudiantes (indígenas y no indígenas): todos habitan en el territorio salteño. Otro punto en común es que todos ellos se encuentran allí tomando clases introductorias para realizar carreras en el área de las Humanidades. En términos de Claudia: *“ellos están aquí, al igual que nosotros”*. Sin embargo, la tarea de buscar similitudes entre estudiantes con trayectorias diversas (Cairns, 2011) o el objetivo de

trazar puentes para un nuevo diálogo intercultural (Diez, 2011) no fueron considerados en aquella clase.

5.1.3. Más allá de los grupos étnicos: interpelaciones “otras” a la diferencia cultural

“Cuando son los no-blancos quienes ‘cuentan’ al blanco, quienes describen la nación, podemos percibir de forma muy clara la diferencia de perspectiva y registro histórico, las formas diferentes en que puede ser visto el mundo y nosotros, sus otros, dentro de él”.

Rita Segato, 2007: 18.

Durante la realización del CILEU los JUW representaron aquello llamado de “diferencia cultural”. Esto, a partir de lo que se expresó como la posesión de una “cultura” diferente. Sin embargo, los JUW también ocuparon el espacio áulico de manera activa, apropiándose de la discusión sobre las culturas en contacto, y opinando sobre la cultura mayoritaria (que hasta ese momento no había sido cuestionada/interpelada).

“Estábamos en CILEU de nuevo al otro día y la profesora le preguntaba a cada chico cuál era su origen, a qué cultura pertenecía. Y todos decían: ‘[soy de la] cultura salteña, que se yo’ (risas) ‘Pertenezco a la cultura salteña, será’, otros chicos decían” (Luis, JUW, 20/11/09).

“Y ese día la mayoría dijo que eran de la cultura salteña, que eran de la cultura de la ciudad. Bueno, después sacamos la conclusión de que también pertenecemos a una cultura occidental, a una cultura que está muy arraigada a la cuestión del cristianismo, más que todo porque veíamos qué ideas o qué valores compartíamos, qué maneras de vivir compartíamos” (J. S., docente del CILEU, 07/02/11).

Todo lo señalado durante las clases del CILEU parecía reforzar la idea de ajenidad de los estudiantes wichí con relación al resto de la clase. A partir de sutiles tramas en las que se superponen un etnocentrismo valorativo (aquel con potencia discriminadora y violenta) con un etnocentrismo de tipo normal-cotidiano (aquel que hace parte de una puesta de saberes que traemos arraigados por formar parte de un colectivo) (Cairns, 2011) se entretajan pares de opuestos entre un nosotros (salteños) y los otros (indígenas). Esto se pone en evidencia al revisar algunos diacríticos. Por una parte, la urbanidad compartida versus la ruralidad de las comunidades wichí. Por otra parte la religión cristiana frente a la religión protestante que practica la mayor parte del pueblo wichí. La lengua indígena completa el cuadro de exclusión de los wichí respecto de “la cultura salteña”. De esta manera, el acervo de prácticas, creencias y valores que en el CILEU son representados como constitutivos de una identidad colectiva común para los salteños, también llamada “salteñidad” (Lanusse y Lazzari, 2005 y Villagrán, 2011) refuerza el sentido de exclusión/expulsión de los wichí, co-habitantes del mismo territorio salteño.

Julio, Luis, Roxana y Pedro no son ajenos a esta situación:

Macarena: *¿Y ustedes participaron en las clases? ¿Que dijeron?*

Luis: *Que nosotros somos wichí. Y siempre decíamos ‘sí, nosotros somos wichí’. Con orgullo, ¿has visto? Porque me acuerdo lo que decía la profe⁵⁰ de que uno tiene que ocultarse, porque nos iban a discriminar. Y no... ¡hicimos todo al revés! No, somos wichí, somos esto, somos otra cosa (...) Y eso es lo bueno, de que uno se sienta, ¿has visto? Se sienta lo que es, y haga demostrar lo que uno es, ¿has visto? (20.11.09).*

Sin embargo, en el espacio áulico los wichí no se limitaron a re-afirmar su cultura, sino que también emitieron opinión acerca de la cultura mayoritaria:

“Y nosotros también dijimos entonces, que todo bien con esta cultura [salteña], pero que también es una cultura individualista ¿no? Una

⁵⁰ Hace alusión a una profesora del colegio secundario de Los Troncos. En palabras de Luis, la profesora fue insistente en no “exponerse a ir a la Capital (de Salta) porque los iban a discriminar” (Luis, 20/11/09).

cultura de cada uno con sus cosas. Como que no se comparte mucho”
(Pedro, JUW, 22/09/09).

La participación activa de los JUW complejizó el intercambio áulico respecto de quiénes hablaban y respecto de qué cultura se expresaban. En efecto, el relato de los estudiantes indígenas deconstruía la valoración positiva que el docente y los estudiantes no-indígenas habían señalado para la cultura salteña. Además de cristiana, castellana y urbana, la cultura salteña era –desde la postura de los jóvenes wichí– una cultura marcadamente individualista:

“Y nosotros decíamos: ‘no, aquí la gente es muy individualista’. Todos pasan, todos vienen, todos van. Y vos estás ahí. No interesa, que se yo [saber] si estás bien, si estás mal, ¿has visto? Si tenés hambre o no. Y todo eso, que era lo sorprendente. Y desde que entrábamos al aula. Todos se formaban en grupo, y nosotros estábamos siempre en el rincón” (Luis, JUW, 20/11/09).

El individualismo, señala el joven, conlleva la situación de aislamiento y desinterés por los otros. Para los jóvenes wichí la caracterización de la cultura salteña como una cultura individualista formaba parte de las experiencias que ellos tenían con la ciudad de Salta y con la Universidad. Así, la experiencia del CILEU no era ajena a la crítica de los jóvenes. El corrimiento discursivo desde una sociedad salteña –tomada como centro desde el cual reflexionar y poner en cuestión a los “otros”– se transformó con la participación de los jóvenes wichí, quienes pusieron de manifiesto que, de existir tal cultura salteña como una unidad, no se compone sólo de valores positivos. Los compañeros no-indígenas recuerdan lo siguiente:

“Me acuerdo que ese día alguien les preguntó si ellos necesitaban alguna ayuda, como que los chicos pensaron ‘son indígenas, hay que ayudarlos’. Y ellos dijeron que ellos no necesitaban ayuda, que las cosas que esta sociedad les había dado les habían hecho mal. Y por ejemplo, pusieron el ejemplo de la miel. Que ellos antes endulzaban con la miel y tenían los dientes perfectos y no había enfermedades de

la boca, y que ahora, por la invasión de la cultura occidental usaban azúcar y que eso estaba generando problemas en los dientes que nunca antes habían tenido” (Fernando, estudiante no-indígena del profesorado en Ciencias de la Educación, 15/12/12).

“La verdad que fue extraño porque por momentos uno podía pensar que nos atacaban a nosotros porque no éramos indígenas, pero yo creo que no, que el mensaje era más general, para el gobierno o para la gente de antes, los colonizadores digamos. Después, y de esto no me olvido más, porque después dijeron: ‘nosotros no necesitamos que nos den una mano, nosotros necesitamos que nos quiten las manos de encima’. Eso lo tengo grabado, fue muuy fuerte, muuuuy fuerte” (Belén, estudiante no-indígena del profesorado en Ciencias de la Educación, 13/05/12).

La participación de los jóvenes wichí trajo aparejada la aparición de posturas críticas y de contrastación. En su discurso, además, se pueden reconocer diferentes “tonos de voces del pasado” (Czarny, 2008). Es decir, los JUW hablan desde un presente-situado (contexto áulico en la UNSa), pero al expresarse retoman un discurso indígena a través cual trazan vínculos de unión con un colectivo étnicamente diferenciado, recogiendo y actualizando voces de reivindicación. Este discurso se monta en escenas y episodios del pasado, los cuales develan la trama de atropellos y desaciertos que los gobiernos (y sus aparatos) han tenido en contra de los pueblos indígenas. Particularmente, las apreciaciones de Julio, Luis y Pedro critican uno de los rasgos que habían sido atribuidos a la salteñidad: su vínculo con la cultura occidental. La cultura salteña forma parte de la cultura occidental, y por ello, se engarza en una tradición de atropello y despojo cultural contra los pueblos indígenas. Lo que había comenzado como una situación violenta para una minoría se convirtió en una situación tensa para la mayoría de los participantes:

“Ese día fue extraño. Fue el único día que ellos solos quisieron hablar (...) [Dijeron] que a ellos no les gustaba esta cultura, o no sé si con esas palabras, pero esa fue mi percepción. [Dijeron] que ellos

se sentían extraños en realidad en esta cultura porque la gente era muy egoísta. Que en su comunidad, por ejemplo, todos compartían todo. Y que si alguien pescaba algo, era de todos. Y que aquí cada uno tenía su cartilla, su cuaderno, sus lápices, y no se prestaban. Y que eso a ellos no les gustaba. Y entonces los otros chicos como que se sintieron aludidos, como extraños (...) Como que también fue violento para los otros chicos, que también se sentían observados” (J. S., docente del CILEU, 07/02/11).

Segato (2007) propone considerar que la ocupación activa de indios y negros de los espacios académicos –pensados para los blancos– conlleva al uso subversivo de tales espacios (cf. Segato, 2007). Podemos asumir esa premisa para nuestro análisis, ya que, a su tiempo, los jóvenes wichí se apropiaron del discurso que los victimizaba y ubicaba como “otros” (ocupación periférica que tenía su paralelismo en el espacio físico que ocupaban en el aula: el rincón). Los jóvenes de los Troncos abandonaron el rol de pasividad y silencio que les es asignado regularmente y decidieron participar por voluntad propia. Durante su participación no se limitaron a reforzar su procedencia cultural diferenciada, sino que además situaron a su cultura en un lugar afirmativo, contraponiéndola a los discursos que los ubicaba valorativamente por debajo de la cultura salteña. Fueron rescatados entonces los valores y las costumbres tradicionales wichí, aquellos que permitían una dieta balanceada⁵¹ y los mismos que resaltan la solidaridad grupal de las comunidades indígenas frente al egoísmo y el individualismo de las ciudades. La cultura salteña, como miembro de una cultura occidental mayor, es criticada por parte de los jóvenes. Se reprocha particularmente la constante intromisión de la cultura occidental en la toma de decisiones y en elaboración de proyectos de vida para las sociedades indígenas. Esto se ejemplifica con la frase *“necesitamos que nos quiten las manos de encima”*. Con ello manifiestan que sus necesidades actuales pasan, como para muchas otras comunidades indígenas de América, por lograr mayores espacios de autonomía e independencia para la toma de decisiones respecto de su devenir (cf. Luciano, 2009).

⁵¹ Diego Escolar (2005) sostiene que la alimentación es la base sobre la que se elabora uno de los fenómenos indígenas más frecuentes. Con fenómeno el autor se refiere a las formas de alteridad mantenidas con el otro indígena que racializan representaciones biológicas y culturales de otredad, naturalizando y des-historizando la diferencia (cf. Escolar, 2005).

Notamos que para el docente y los jóvenes no-indígenas que intervinieron en el aula, la “cultura” fue asimilada a “los grupos étnicos”, éstos a “la cultura wichí” y Pedro, Julio, Roxana y Luis a ésta última. Sin embargo, cuando los JUW quienes toman la palabra observamos un corrimiento en el que todos los estudiantes son interpelados en base a la pertenencia a una cultura. De esta manera, se reproduce uno de los fenómenos más comunes en relación con la pregunta por la identificación personal con un colectivo mayor: el de equipar “cultura” con “identidad” (cf. Grimson, 2011). Cabe señalar que la docente, junto a los estudiantes que participaron a través de intervenciones orales, se auto-posicionaron dentro de la cultura salteña. Esto, sin hacer alusiones específicas a su persona, sino más bien como sintetizando el sentido de pertenencia al grupo mayoritario (donde se tomaron los silencios como expresión de condescendencia con la mayoría). La operación de interpelar a los alumnos en base a una (y sólo una) pertenencia cultural se tradujo en la identificación en el aula de dos modos de vida diferentes y homogéneos en su interior: el wichí y el salteño. Las distancias entre ambos universos fueron consideradas como naturales y no se intentó construir puntos en común entre ambas. La diferencia fundamental que legitimaba las desigualdades entre estos dos universos culturales era la pertenencia de la cultura salteña a la cultura occidental y la exclusión de la cultura wichí de esta suerte de macro-cultura que sintetiza sentidos de distinción, civilización y buenos modales. Desde la perspectiva de los jóvenes wichí es el vínculo de la cultura salteña con Occidente el que corrompe a la primera. Que los presentes en aquella clase se identificaran con Occidente los posicionaba en un relato civilizatorio caro y doloroso para los pueblos indígenas: una larga historia de violencia y acorralamiento

Respecto de la problematización de la noción de cultura, cabe señalar que durante las discusiones sobre la cultura surgieron no sólo adscripciones identitarias sino también brechas y jerarquizaciones que señalaban a un grupo mostrando las carencias que tenía respecto del grupo mayoritario. En este contexto, el apropiarse de las consignas se tradujo en la escenificación áulica de procesos sociales mayores, signados por la desigualdad social constitutiva del mundo contemporáneo.

Desde nuestra postura, encontramos en aquel cuadro de situación –acontecido en febrero de 2008– genera un espacio interesante para pensar la cultura como un concepto-clave en el seno de una institución que hasta ese momento no problematizaba la diversidad cultural y lingüística. En ese contexto, el debate respecto de las “culturas

en contacto” se limitó a reproducir prejuicios y puntos de vista reduccionistas de la diversidad cultural que caracteriza a la provincia de Salta. En el debate quedaron manifiestas (al menos de manera explícita) dos formas de entender la cultura. Por un lado, la propuesta del docente, que otorgó características culturales a los pueblos indígenas, posicionándolos como un “otro radical” y ejemplificando su propuesta con el señalamiento de los compañeros wichís. De esta forma transmitió una visión de la cultura despolitizada, la cultura entendida como algo neutro. Un recuento de diacríticos que hacen a una unidad coherente y atemporal. Por el otro lado, los JUW intentaron transmitir una visión situada de las culturas. La cultura wichí y la cultura salteña, de existir como entidades autónomas –tal y como lo proponía el docente– son expresiones de las relaciones desiguales que se dan entre grupos humanos ubicados en inequitativas posiciones respecto de la adquisición de bienes y servicios. Hablar de las culturas implica, desde la postura de los jóvenes indígenas, reflexionar sobre cuestiones fuertemente vinculadas como el colonialismo, la explotación, el avasallamiento, la historia, el silenciamiento, etc. De este modo, los jóvenes exigían algo más que una exposición políticamente correcta acerca de la cultura como un conjunto de rasgos culturales “típicos”. En definitiva, la “cultura” actuó en este marco como un concepto que incitó la problematización de estereotipos fuertemente arraigados, pero que no llegó a generar instancias en las que fuera válido preguntarse por las discusiones que se encuentran solapadas tras el concepto de cultura.

Conocer la multiplicidad de interpretaciones que pueden desprenderse de las lecturas históricas y situadas respecto de lo que significa “una cultura para la otra” (tal como lo postulaban los wichís) representaba un riesgo que era mejor evitar presentando a la cultura como un concepto ecuaníme, es decir, imparcial, y por lo tanto, alejado de las esferas económicas, políticas e ideológicas que atraviesan las relaciones entre grupos humanos y los procesos de conformación y delimitación de grupos.

La pugna (reducida y controlada) por los sentidos de la cultura en aquella clase quitaron el manto de ingenuidad sobre un nosotros y un otro construidos tras años de negación y postergación de los grupos indígenas y de no-asimilación de la contemporaneidad con la Argentina y la Salta de siglo XXI. Nos preguntamos entonces: ¿qué sentidos de interculturalidad pueden entrecruzarse en el período durante el cual los JUW cursaron el CILEU? Se trata –principal, pero no exclusivamente– de un modo de entender los vínculos humanos a partir de estimular la tolerancia entre culturas. Esta

visión predomina en el multiculturalismo hegemónico y *“se sostiene en el respeto por las diferencias de los otros, sin implicar grandes transformaciones en los modos en que se concibe a esos otros (...) prima así la idea de que la sociedad es un mosaico de grupos distintos, y que las conductas cotidianas deben guiarse por lo ‘políticamente correcto’”* (Briones, 2007: 45). La diversidad, en este sentido, comienza a ser problematizada siempre y cuando no sean puestas en cuestión las posturas y los modos de dialogar presentados por quien oficia de moderador –en este caso, el docente.

Como veremos más adelante, la visión descrita en este apartado está estrechamente ligada a un tiempo-espacio concreto: el ingreso de los JUW a la UNSa. Su posterior tránsito por la academia y el alejamiento del CUSICO repercutirá en los modos en que las relaciones de alteridad son construidas, pensadas y problematizadas en la Casa de Estudios.

5.1.4. La decisión de “salirse” del proyecto

Los JUW recuerdan el primer período de su estancia en Salta como un momento fuertemente vinculado a los miembros del CUSICO. Cabe recordar que este colectivo de trabajo fue el encargado de realizar los contactos y conseguir apoyo institucional para el arribo de los JUW. En un primer momento, Luis, Pedro y Julio fueron a vivir a un departamento ubicado en el centro de la ciudad de Salta, mientras Roxana habitó en la residencia personal de uno de los miembros del equipo. Pero no sólo los jóvenes ligan este momento de sus vidas al CUSICO.

“A ellos los llevaban y los traían este grupo de profesores, como que nunca andaban solos, o como que no podían hacer nada solos, o sin avisarles” (Claudia, estudiante no-indígena de la carrera de Ciencias de la Educación, 11/08/11).

“Yo recuerdo que [los jóvenes wichí] nunca faltaron a ninguna clase. Eso me acuerdo. Clarito. Eran los primeros en llegar y antes de que termine la clase alguien del equipo pasaba a buscarlos. Siempre. Estaban como... muy atados a lo que era el proyecto” (J. S., docente del CILEU, 07/02/11).

Los entrevistados (indígenas y no indígenas, docentes y discentes) han señalado de manera unánime que la incorporación de los JUW resultaba, para ellos “parte de un plan”, una decisión no tomada directamente por ellos, sino por los miembros del CUSICO. Como lo indica Belén (estudiante no-indígena): *“no sé para que los trajeron, era como para mostrar que había indígenas, o que los indígenas también pueden estudiar, pero fue muy violento”* (13/05/12). El equipo de investigación asumió no sólo la presentación de los JUW al espacio áulico, sino también la re-presentación de los jóvenes wichís en esferas más amplias. Nuevamente aquí el “ingreso mediado” que señalamos como característica de la incorporación de los JUW a la UNSa (cf. capítulo 3, apartado 1.5) aparece como instancia relevante para comprender la inclusión de los jóvenes indígenas al CILEU. De esta forma, los miembros del equipo desarrollaron una estrategia de acompañamiento y tutoría que, a la vista de los compañeros y de otros docentes, fue percibida en términos de vigilancia y de falta de márgenes para la libertad de movimiento y de toma de decisiones –que incluía y a la vez superaba las esferas propias del ámbito de estudio.

Sin embargo, las relaciones mantenidas entre los cuatro jóvenes de Los Troncos y los miembros del CUSICO no fueron lineales ni sencillas, sino más bien complejas y cambiantes. Las mismas se han caracterizado por la fluctuación entre una extrema cercanía y una extrema lejanía. Entre los vínculos que pudimos relevar aparecen situaciones de intercambio de hospedaje y tutorías (por parte del equipo) por trabajos manuales y ayudas en actividades domésticas (por parte de los jóvenes wichí). Los jóvenes no han percibido tales actividades como “trabajo”, algo similar a lo que ha ocurrido con los ticuna de la Amazonía brasilera quienes migran a las ciudades y que participan de sistemas de patronazgo en los que realizan actividades domésticas y de ayuda al mantenimiento de la vivienda en la que se hospedan (cf. Paladino, 2006). Los vínculos con el CUSICO también incluían la participación en simposios, paneles y congresos en los que participaban conjuntamente. En este sentido, los JUW conocieron muchas provincias de la Argentina en viajes para asistir a eventos académicos, e incluso al exterior (Chile y Perú).

Por razones que desconocemos, a fines de 2009 –luego de dos años de convivencia cotidiana– Pedro, Luis y Julio resuelven cortar vínculos con los miembros del CUSICO. Esta decisión implicó un alto grado de responsabilidad, pues el cese de

vínculos suponía dejar de recibir beneficios económicos como la vivienda y dinero para cubrir los gastos de subsistencia en la ciudad. En simultáneo, la desvinculación de los JUW con el CUSICO implicaba por primera vez sostener una determinación por cuenta propia: la de continuar estudiando –esta vez alejados de las enmarañadas relaciones que los vinculaban a los miembros del equipo de investigación. Los jóvenes recuerdan este momento como una salida: “*y bueno, después de mucho pensarlo se decidimos a salirse del CUSICO, ¿no?*” (Luis, 07/09/12). Se genera entonces un nuevo abanico de situaciones de sortear, las cuales comienzan a ser resueltas en diferentes ámbitos, creándose circuitos diferenciables –pero interconectados– que describiremos a continuación.

5.2. “Instalarse”

Un nuevo período en el tránsito universitario de los JUW se inicia en 2010. Durante 2010-2012 el contexto universitario se muestra diferente respecto del reconocimiento de la diversidad cultural. En primer lugar, se aprueba y entra en vigencia el ProTEPO (cf. capítulo 4), lo que repercutirá en los modos instituidos de habitar los espacios universitarios para los estudiantes indígenas. Esto va acompañado de un reconocimiento extendido de la situación de los JUW por parte de estudiantes, docentes, gestores y personal administrativo de las Facultades de Ciencias de la Salud y Humanidades. En esta última, las respuestas frente de la pregunta por quiénes son los estudiantes wichís cambian notablemente. Si hacia el año 2009 (cuando comenzó la investigación) “la temática” de los wichís se restringía a un circuito reducido de personas y aludía a los vínculos entre los jóvenes y un grupo minoritario de profesores-investigadores, ya durante la segunda mitad de 2010 muchos profesores y estudiantes indican conocer los jóvenes, estar en contacto con ellos e, incluso, algunos han iniciado algún viaje para conocer Los Troncos.

En segundo lugar, en aquel período el panorama universitario se vuelve más heterogéneo respecto de quiénes son “los wichís” en la UNSa. Durante el primer semestre de 2010 ingresan dos nuevos estudiantes wichís a la Sede Central de la UNSa: Esteban y Carlos. Ambos comienzan la carrera de antropología. Sus trayectorias escolares y vitales son diferentes de las de los JUW que ingresaron en 2008 (cf. anexo 1). Caracterizamos este período como una etapa de apertura de los JUW hacia nuevas

redes sociales, y de “triple instalación”: en la cotidianidad de las interacciones académicas –instaurando un modo propio de habitar la Universidad–, en la generación de un lugar legítimo para “los indígenas” (en términos más amplios) y en la ciudad de Salta –construyendo un hogar que será clave para la recreación de los lazos comunitarios⁵².

5.2.1. Encuentros y desencuentros con los conocimientos académicos

Señalaremos a continuación algunas de las problemáticas que los JUW han captado como las más urgentes durante los años en la Universidad. En primer lugar, aparecen las dificultades económicas:

“y lo más complicado para nosotros es el tema económico, ¿no? Es complicado cuando uno está haciendo algo y no sabe si va a poder seguir o no... más que nada por el tema económico” (Julio, JUW, 24/11/09).

En segundo lugar aparecen algunos los problemas académicos. En particular, han sido frecuentemente señalados inconvenientes en relación con la lecto-escritura en español.

“[A los JUW] Les cuesta mucho la lectura. Principalmente la lectura, pero también la comprensión de los textos (...) Al principio buscaban palabra por palabra en el diccionario, era como si no entendieran nada (...) Después hay muchas dificultades con la redacción de los textos académicos, pero eso en general les cuesta a todos” (J. S., docente del CILEU, 07/02/11).

⁵² Este tercer modo de “instalación” se vincula con la constitución de un hogar en la ciudad de Salta. La habitación que los jóvenes alquilan en cercanía a la Universidad se ha convertido en un punto de encuentro entre los wichís del Pilcomayo salteño. Si bien las llegadas a Salta son esporádicas y se relacionan mayoritariamente con el acceso a los servicios de salud (cf. capítulo 6, apartado 1), el mantenimiento de una vivienda en la ciudad resulta una ocupación estratégica que abarca al conjunto de las familias extendidas wichís.

“Para mí lo más difícil es la escritura, va... la lectura también, pero la escritura el doble digamos (...) yo soy consciente de que me cuesta mucho, siempre me ha costado. Pero lo importante es no bajonearse por desaprobación... eso es lo más importante” (Pedro, JUW, 22/09/09).

Más allá de las dificultades vinculadas a la comprensión del material de lectura, por la distancia lingüística entre su primera y segunda lengua⁵³, debemos señalar que los textos académicos de las ciencias sociales constituyen para estos jóvenes un acervo sistematizado de conocimientos acerca de los “otros culturales”, que cumplen la función de interpelar a los JUW:

“Los textos, en educación por lo menos, los que nos hacen leer, yo los respeto a los tipos [autores]. Pero ellos han escrito desde su realidad, ¿no? Entonces hay que analizarlos, y sacar algunas cosas. Pero otras no, de otras hay que ser muy crítico. Eso siempre decimos” (Julio, JUW, 24/11/09).

“Algunos no sé, hablan de los indios y los tratan como personitas, ¿no? entonces eso es triste. Pero otros me encantan. A mí me encantan los clásicos, Platón, Aristóteles, me gusta cómo piensan (...) y como que después me pongo a pensar: ¿así pensaremos nosotros también?” (Pedro, JUW, 22/09/09).

“Y nosotros intentamos ser críticos, con los autores. Como que todo lo que dicen [los autores] nosotros decimos lo contrario (...) además, no sé... ellos escriben lo que nosotros vivimos, ¿no? (...) pero hay otros que sí están buenos, como Freire. Ese autor está copado, ¿no?” (Luis, JUW, 20/11/09).

Además de incitar a la crítica, ciertos autores son particularmente interesantes para los JUW, ya que despiertan procesos de identificación o de reflexión que les

⁵³ La lengua primera es aquella que el hablante aprende en el contexto primario de socialización. La segunda lengua constituye una herramienta comunicativa utilizada por los hablantes en contextos reales (a diferencia de las lenguas extranjeras, que no se utilizan en situaciones comunicativas ordinarias).

resultan estimulantes. Este es el caso de Pedro con los autores griegos clásicos y de Luis con Paulo Freire. En muchas ocasiones pude acompañar a Luis a la biblioteca de la Facultad de Humanidades para buscar libros de Paulo Freire y de Sigmund Freud. Salvo algunas excepciones en las que los textos de Freire eran solicitados por las cátedras, la lectura de estos autores se relacionaba con los gustos individuales del JUW. En este sentido, observamos como la concurrencia a la UNSa habilita el acceso a los bienes culturales ofrecidos por la Universidad, como ser: el acceso libre a las bibliotecas, los talleres de folclore (a los cuales los JUW concurren durante el primer semestre de 2010), talleres de escritura de poesía, de teatro, etc. Estos ámbitos constituyen espacios formativos extra-curriculares, de los cuales los JUW hacen usos esporádicos.

5.2.2. Los JUW y el ProTEPO

El ProTEPO es visibilizado por los jóvenes wichís como una instancia para transitar en el marco de una etapa de apertura y sociabilidad. Al respecto, podemos indicar que los jóvenes han tenido una participación limitada en el espacio de tutorías, acudiendo al tutor en contadas ocasiones. Asimismo, en los Encuentros de estudiantes indígenas organizados por el ProTEPO los jóvenes wichís muestran una concurrencia eventual. Ellos encuentran al programa de tutorías como “una opción” entre muchas otras redes de contactos en las que se apoyan para estudiar y vincularse. Llamativamente, el objetivo del acompañamiento pedagógico no será la principal función que los JUW le darán al programa.



Imagen N° 14. Primer Encuentro de Estudiantes de Pueblos Indígenas de la UNSa. Sede Central, Salta. Del mismo participaron dos JUW. 08 de octubre de 2010.

Se desprende de nuestra investigación que los JUW se han mostrado esquivos e itinerantes en relación con la participación en la propuesta pedagógica concreta del ProTEPO (la instancia de tutorías académicas). Sin embargo, el proyecto asume una importancia relevante (pocas veces señalada entre los JUW) en lo que se refiere a la retención universitaria y la permanencia de los jóvenes en la ciudad de Salta. Dos instancias son claves en este proceso: la primera es la difusión de la oferta de becas y subsidios y la segunda surge del propio vínculo social generado entre los jóvenes indígenas y la planta docente del proyecto: la consecución de actividades remuneradas⁵⁴.

Respecto de la difusión de oferta de becas, cabe señalar que los miembros del ProTEPO han sido vistos por los JUW como personas que dominan las instancias de

⁵⁴ Aludimos a “actividades remuneradas” y no a “trabajo” porque los propios jóvenes no perciben la realización de estas tareas en términos laborales (cf. capítulo 6, apartado 4.2). Cabe señalar que además de desempeñarse como docentes/instructores en el Taller de Lengua y Cultura Wichí, los JUW también realizan actividades de acompañamiento a los pacientes de habla wichí que son derivados a los hospitales de la ciudad de Salta (desde otras localidades de la provincia e incluso desde Bolivia). Contamos con poca información al respecto, pero por lo recabado se trata de una actividad que consiste principalmente en la traducción de las comunicaciones del plantel médico (realizadas en español) a la lengua wichí. El rol lleva el nombre de “acompañante terapéutico intercultural” y desconocemos si se trata de tareas remuneradas o no.

tratamiento de la temática indígena a nivel de legislación nacional y provincial. De allí se desprende una consecuencia importante: quienes integran el ProTEPO conocen los requisitos, los cronogramas y las condiciones necesarias para acceder a las becas dirigidas a estudiantes universitarios en los niveles nacional, provincial, municipal y universitario. Cabe señalar que hacemos referencia a becas para estudiantes universitarios (en general) y no a becas para estudiantes universitarios indígenas (en particular), pues la posición de los JUW les permite acceder a convocatorias “generales” como así también a otras “específicas para indígenas”. De este modo, según lo relevado, durante el período 2010-2012 los jóvenes de los Troncos han sido beneficiarios de becas provenientes de: a. Nivel nacional: becas de la Secretaría de Políticas Universitarias (Subcomponente Indígena); b. Nivel provincial: ayudas económicas del gobierno provincial a través del órgano indigenista: el IPIS (Instituto de los Pueblos Indígenas de Salta); c. Desde la Universidad: becas para el comedor universitario consistente en el acceso al almuerzo estudiantil de lunes a sábado por el costo de \$1,00 (un peso –cifra actual) y becas de estudio, consistente en una dotación económica de \$300 (trescientos pesos) mensuales por año lectivo. Es importante destacar que las ayudas económicas han sido discontinuas y los trámites burocráticos para concretar la entrega de dinero en efectivo suelen ser lentos y producirse entre ocho meses a un año después del período estipulado. Los miembros del ProTEPO juegan de este modo un rol preponderante en la difusión de información sobre becas y otro tipo de ayudas (principalmente económicas) entre los estudiantes indígenas (cabe recordar que el programa no cuenta con fondos para contribuir con el sustento de los estudiantes en la Universidad –cf. capítulo 4, apartado 3).

Por otra parte, los JUW han aprovechado los vínculos con los docentes y tutores del ProTEPO para comenzar a realizar actividades remuneradas –las mismas que también son vitales para el sostenimiento en la ciudad de Salta. Así, a partir del contacto con un docente involucrado en el proyecto los jóvenes comenzaron a dictar un Taller de Lengua y Cultura Wichí como una asignatura optativa para los estudiantes del quinto año del Instituto de Educación Media (IEM), dependiente de la UNSa. El Taller consiste en un encuentro semanal de una hora cátedra (cuarenta minutos) en los que se presentan temas vinculados con la cultura wichí y al uso de la lengua indígena en situaciones de interacción cotidianas: saludos, pedidos, agradecimientos, etc. El objetivo del Taller es promover el conocimiento de la diversidad cultural de la provincia entre los alumnos de

enseñanza media. El dictado incluye como actividad el intercambio de correspondencias entre los estudiantes del IEM y estudiantes del colegio secundario ubicado en Los Troncos. Luego, durante el mes de octubre, se realizan viajes de intercambio en el que los estudiantes del IEM visitan a los estudiantes de Los Troncos, y viceversa. El Taller tuvo su primera edición en el año 2012, con un considerable éxito, por lo que actualmente (2013) se está dictando nuevamente.



Imagen N° 15. J UW dictando el Taller de Lengua y Cultura Wichí para estudiantes de 5to año del Instituto de Enseñanza Media (IEM) de la UNSa. 15 de junio de 2012.

En relación con este último aspecto, vale destacar que cuando las personas bilingües (hablantes de lengua/s indígena/s y español) se trasladan a las ciudades, la/s lengua/s indígena/s adquiere/n, en muchos casos, usos estratégicos y valores económicos (cf. Hecht, 2010). Esto se presenta, generalmente, en la adopción del espacio áulico-formal como ámbito de enseñanza de la lengua indígena (tal como sucede en nuestro país con el aprendizaje de las lenguas extranjeras). Este tipo de prácticas sociales y lingüísticas habilitan un nuevo campo de interrogantes, sentidos y redefiniciones respecto de los usos y connotaciones de las lenguas indígenas en contextos urbanos que exceden los alcances de esta tesis, pero que consideramos válido mencionar.

De nuestro trabajo de campo se desprende que las relaciones entre los JUW y el ProTEPO no han lineales, sino ambivalentes, fluctuando en el tiempo y dependiendo también del período en el ciclo lectivo. Para los miembros del ProTEPO los wichís de Humanidades representan el segundo colectivo de trabajo –luego de los jóvenes kollas. Los docentes encargados de la gestión se encuentran interesados en que los wichís participen activamente del programa, expresando en muchas ocasiones que *“el programa es de todos. Si ustedes no participan esto se cae”* (Profesor/gestor del ProTEPO, 01/10/10). Durante los últimos años mi relación con los miembros del ProTEPO y los JUW se ha modificado. Conociendo el vínculo cercano que he establecido con los JUW, los miembros del ProTEPO se suelen contactar conmigo en muchas ocasiones a los fines de solicitarme algunas informaciones respecto de la ausencia o el silencio de los JUW. En este sentido, mi participación en algunas ocasiones reviste el rol de “intermediaria” entre el equipo de tutorías y los JUW. De este modo, durante este período mi propio rol como investigadora se ha ido modificando. Si durante 2009 era vista como una estudiante de posgrado interesada en conocer el proceso de formación universitaria de jóvenes indígenas, desde mediados de 2010 comienzo a ser visualizada como “amiga de los wichís”, una profesional cercana a los gestores del ProTEPO y también como una antropóloga que escribe y publica sobre el proceso social de “encuentro” entre la UNSa y los estudiantes indígenas.

5.2.3. Vínculos con otros actores universitarios

Retomando la cuestión de la retención de los JUW en la UNSa, vale señalar que otras instancias fueron importantes para definir circuitos y estrategias para lograr que los jóvenes logaran “instalarse” en la Universidad, es decir, logaran hacer del espacio universitario un ámbito entendible y habitable. A continuación revisaremos el rol que han jugado otros actores universitarios en el acompañamiento de los JUW.

Vínculos con estudiantes universitarios avanzados: prestaciones y contra-prestaciones

¿Cuáles han sido las estrategias de los JUW para hacer frente a las exigencias de las cátedras universitarias? Desde nuestra investigación encontramos que en el trazado

de vínculos sociales con diversos actores y colectivos les ha sido posible el acceso a los materiales de estudio y explicaciones sobre los temas abordados. Uno de los vínculos a destacar es el que los JUW mantienen con los estudiantes avanzados en las carreras de Filosofía (Pedro) y en Ciencias de la Educación (Julio y Luis). Tales vínculos cobran relevancia si se considera la relación itinerante con las tutorías del ProTEPO y la poca participación a las clases de consulta propuestas por las cátedras. La relación con estudiantes avanzados incluye colaboraciones y préstamos:

Luis: (...) *el tema de las cartillas es muy importante o sea, yo estudio así (...) alguien me presta una cartilla, entonces me ahorro la plata y también como que me da una mano, digamos”.*

Macarena: *¿te da una mano porque te presta la cartilla?*

Luis: *Además, me da la cartilla, pero también se sentamos, vamos a la biblioteca, y ya te muestra qué libro se puede sacar, con quién tenés que hablar para saber mejor una unidad. Eso” (20/11/09)*

El préstamo de cartillas constituye una estrategia de estudio que permite ahorrar dinero, y que genera vínculos sociales, de enseñanza y apoyo entre los estudiantes universitarios. Se trata de una relación basada en la confianza entre estudiantes, los cuales son percibidos como pares. En este tipo de lazo no intervienen los adultos (profesores y personal de apoyo universitario). Asimismo, este vínculo es particularmente importante entre los estudiantes wichís, ya que los inserta en una red de relaciones que involucra prestaciones y contra-prestaciones. Como ejemplo, cabe mencionar una ocasión en la que me encontré con un joven recién graduado del Profesorado en Filosofía. Estábamos en la confitería de la UNSa cuando en un momento de la charla, él me pregunta cuál es el tema de mi tesis de doctorado. Le cuento que estudio educación superior de pueblos indígenas, particularmente de jóvenes wichís:

Alejandro: *¡Ah! Yo lo conozco. Es Pedro, ¿no?*

Macarena: *Sí, Pedro y otros chicos que están en (Ciencias de) Educación.*

Alejandro: *Sí, a Pedro lo conocí porque una vez le presté una cartilla para que estudie Ética. Y desde ahí comenzamos a hablar (...) A mí*

me llamó la atención como tienen el pelo ellos, ¿viste? de largo y lindo.

Macarena: *Sí.*

Alejandro: *Entonces yo les pregunté que se ponían en el pelo para tenerlo así, y me dijeron que era una planta que crece cerca del Pilcomayo, allá en sus comunidades (...) Y ahora cuando Pedro va para allá siempre me trae de esa planta (...).*

Macarena: *¡Buenísimo!*

Alejandro (tocándose el pelo): *Sí, igual a mí el pelo no me queda igual que a ellos (Risas). (15/08/12)*

En esta situación de interacción encontramos trazos de un vínculo que se fundó a partir de la ayuda que un estudiante (no-indígena) avanzado en la carrera de Filosofía le brindó a Pedro a partir del préstamo de una cartilla. El vínculo no se limitó, sin embargo a la entrega de un bien que el JUW necesitaba para sus estudios, sino que se extendió, abarcando –a modo de “contra-entrega”– un producto preciado por Alejandro (el cual no se consigue en la ciudad de Salta). Esta situación sintetiza uno de los múltiples vínculos que pude registrar entre los JUW y estudiantes avanzados en sus carreras.

Relación con los compañeros de curso

Otro de los factores que contribuyeron con la retención de los jóvenes wichís fue la amistad mantenida con compañeros de la misma cohorte. En el caso de Luis y Julio, la amistad con Fernando (estudiante no-indígena, nacido en la ciudad de Salta) fue crucial en tanto soporte para las asignaturas, como así también para conocer la ciudad desde circuitos no-académicos y de recreación. En este sentido, Fernando recuerda las primeras veces que salió con los jóvenes a las peatonales, a las casas de video-juegos y a los boliches bailables:

“Era muy gracioso al principio, me acuerdo que veían todo así [abriendo los ojos] con los ojos abiertos, era increíble, no sé... algo tan común para uno como caminar por la peatonal, para ellos era como pisar la luna” (Fernando, 15/12/12).

La amistad mantenida entre los JUW y Fernando es interesante desde la perspectiva del corrimiento de las marcas étnicas desde la cuales son interpelados mayoritariamente los wichís:

“Me acuerdo que en los momentos del fútbol andaban siempre los cuatro (pausa, se queda pensando) sí, eran cuatro... entonces... ah! Eran ellos tres [Pedro, Julio y Luis] y había uno más, que me parece que no era wichí, pero que andaba siempre con ellos, a todos lados”
(G. N. Profesor/a y funcionario/a universitario de rango medio, 07/08/10).

La situación de recordar a Fernando “como uno de los cuatro” permite entrever una reformulación en las relaciones entre los JIU y los miembros de la UNSa durante este período, en el que las marcas étnicas dejan de ser la dimensión exclusiva a través de la cual se interpela a los jóvenes provenientes de sectores desfavorecidos. Como veremos a continuación, Fernando no comparte marcas étnicas con los JUW, pero sí otro tipo de semejanzas en su trayectoria educativa/vital.

La amistad con Fernando comienza desde las clases del CILEU, durante las cuales compartieron la misma comisión: *“Fue increíble, hasta que los conocí a los changos [JUW] yo tenía la idea de que los indígenas estaban solamente en el campo, o que venían a las ferias a vender artesanías, pero nunca me imaginé que iba a tener compañeros en la Universidad que fueran indígenas (...) ¡y después chanchos amigos!”* (Fernando, 15/12/12). El joven recuerda que primero se acercó a los JUW a través de los partidos de fútbol que organizaban los días viernes. Luego, les ofreció su ayuda para estudiar. Estudiar junto a Fernando fue una experiencia gratificante y muchas veces rememorada por los jóvenes. *“Yo creo que si no me explicaba él yo no habría aprobado (la materia). ¡No habría aprobado nada! Él me explicó toda la cartilla, clarito”* (Luis, 17/04/10). Entre las características de Fernando sobresale el buen rendimiento académico, siendo un joven que ha aprobado las materias con notas siempre mayores a ocho. Sin embargo, por cuestiones de índole económica, Fernando debe abandonar la Universidad hacia mediados de 2010: *“me tuve que poner a trabajar. En mi casa somos muchos y tengo un hermano mayor que también estudia en la Universidad. Entonces*

quedamos que yo trabajo hasta que él se reciba, ¿para bancarlo, no?” (Fernando, 15/12/12). La pertenencia a una misma clase social marca similitudes entre Fernando y los JUW. De esta forma se observa que si bien Fernando no comparte marcas de etnicidad con los JUW, sí tiene, al igual que los jóvenes, grandes dificultades económicas para sostener sus estudios, un fuerte compromiso familiar y una trayectoria escolar discontinua.

Lazos con los miembros del Centro de Estudiantes de la Facultad de Humanidades

La búsqueda de nuevos contactos acercó a los JUW a los miembros del Centro Único de Estudiantes de la Facultad de Humanidades (CUEH). El Centro de estudiantes ha sido durante los últimos años ocupado de manera aleatoria por dos agrupaciones: el movimiento estudiantil “Todo un Palo” –que nuclea a estudiantes de izquierda– y la Franja Morada (ligada a los principios del radicalismo). Las relaciones de los JUW fueron particularmente estrechas con los miembros de Todo un Palo, con quienes suelen colaborar en la difusión de la cultura wichí entre los miembros de la Universidad. Juntos organizan eventos de cine y música indígena y charlas en las que se difunden las problemáticas de las comunidades indígenas asentadas en Salta y los vínculos que la Universidad genera para hacer frente a tales problemáticas (a través de proyectos de investigación y de extensión universitaria).

Dos momentos fueron importantes en los vínculos entre los JUW y los miembros del CUEH. Uno está relacionado a la divulgación de la problemática sanitaria que se vive en las comunidades del chaco salteño, específicamente, la amenaza de la proliferación de vinchucas en las viviendas. Este suceso –ocurrido en 2012– trascendió el ámbito universitario para convertirse en un tema de interés público. Esto debido al empuje mediático que el Centro de Estudiantes (a partir de sus vínculos con los partidos políticos) pudieron darle a la temática. Así, los JUW comenzaron a ocupar el rol de “voceros” y “dirigentes” de sus comunidades de origen, tal como quedó publicado en diferentes medios periodísticos salteños. La situación generará efectos ambiguos. Por un lado, permitirá que los jóvenes encuentren un vínculo entre la consecución de estudios universitarios y la ayuda a sus comunidades. Por otra parte, marcará tensiones entre los JUW y los líderes comunitarios (como se analizará en el próximo capítulo).

El segundo evento sobresaliente en la relación de los JUW con el CUEH ocurrió durante 2013, cuando en una comunidad del Pilcomayo se desató un enfrentamiento entre la gendarmería nacional y miembros de una comunidad wichí, quienes reclamaban la reincorporación de dos maestros bilingües suspendidos de sus funciones. El hecho cobró relevancia en los medios a través de la difusión que los JUW realizaron en la ciudad de Salta, lo que generó que desde las diferentes agrupaciones estudiantiles se trazaran líneas de acción, en vínculo con las Escuelas de la Facultad (principalmente Filosofía y Antropología). Los docentes e investigadores también fuimos interpelados por el conflicto, conformándose una Comisión de Derechos Humanos *ad hoc* de la que participaron un docente de la Facultad de Ciencias de la Salud (también miembro del ProTEPO), un docente de la Facultad de Humanidades, dos de los JUW y la autora de esta tesis. Las actuaciones incluyeron un viaje a la comunidad para tomar testimonio de las denuncias y la elaboración de un informe.



Imágenes N° 16 y 17. Jóvenes Universitarios Wichí comunicándose con miembros de la comunidad indígena en el marco de las actividades de la Comisión de Derechos Humanos *ad hoc* de la UNSa. Pilcomayo salteño, 20 de abril de 2013.



Los sucesos de las vinchucas y la represión policial ocurridos en las comunidades dan cuenta de los nuevos recorridos que los JUW comienzan a realizar en la UNSa. Los mismos vinculan episodios ocurridos en el Pilcomayo salteño con el fenómeno de la visibilidad mediática, narraciones en lengua wichí con agrupaciones políticas en la capital salteña, eventos de un “allá indígena” que comienzan a visualizarse como más cercanos constituyendo problemáticas contemporáneas (que interpelan a los diferentes miembros de la comunidad universitaria a colaborar desde variadas modalidades). Consideramos esto un logro, el producto de un trabajo cotidiano de los JUW para la creación de un espacio propio –en tanto estudiantes universitarios de una Facultad de Humanidades, que supone la generación de estudiantes críticos y comprometidos con la sociedad en la que se desenvuelven– como así también en el trazado de vínculos de respaldo para con sus comunidades de origen –en tanto estudiantes indígenas. A través de este tipo de actividades, los JUW también comienzan a ejercer roles políticos, actuando como portavoces de las demandas de las comunidades wichís. Este tipo de visibilidad política generará espacios de apoyo y disputas en las comunidades (cf. capítulo 6).

Vínculos con otros estudiantes indígenas: heterogeneidad en “lo wichí”

Los vínculos entre los JUW que ingresaron a la UNSa en el año 2008 –JUW (08) – y los JUW que ingresaron en el año 2010 -JUW (10)- se intensificaron cuando Carlos y Esteban comenzaron la Universidad. Cabe señalar esto, porque ambos jóvenes ya vivían en la ciudad de Salta con anterioridad a 2010: Carlos estudiaba Enfermería en la Facultad de Ciencias de la Salud, mientras Esteban seguía la carrera de magisterio, en un terciario. De este modo, cuando ellos ingresan a la carrera de Antropología se produce una intensificación de los vínculos con Luis, Pedro y Julio –con quienes ya tenían contactos previos.

La elección de la carrera de antropología por parte de los JUW 08 responde, según lo señalan los jóvenes a intereses personales. Ambos indican que el vínculo con antropólogos que conocen ha sido influyente para la toma de la decisión, como así también comparten la idea de regresar a sus comunidades una vez finalizados sus estudios.

El año 2010 se muestra como un año intenso en las actividades de los JUW, ya que son constantes las invitaciones para participar de reuniones y eventos en los que se reflexiona sobre la diversidad cultural. Durante las mismas, surgen preguntas frecuentes, como el motivo principal para seguir estudios de nivel superior, las dificultades asociadas a la vida en la ciudad y las percepciones acerca de las carreras universitarias. Los jóvenes responden –con diferentes matices– que las decisiones se relacionan con las necesidades de sus comunidades (cf. capítulo 6, apartado 4), que las dificultades han sido variadas y que les cuesta seguir el ritmo propuesto por las cátedras. Aparece también la crítica a los organismos indigenistas estatales: el INAI y el IPIS (Instituto de los Pueblos Indígenas de Salta), por no colaborar al sostenimiento económico de sus estudios. En un evento organizado por estudiantes la Facultad de Naturales, Carlos indica:

“Y una de las cosas más difíciles es andar solo. Va, en mi caso por lo menos (...) porque a nosotros no nos ayudan del gobierno (observa a un responsable de la Sub Secretaría de Pueblos Originarios de la Provincia de Salta), y muchas veces los mismos investigadores aparecen en las comunidades para hacer sus trabajos, pero después

no vuelven más (observa a la autora de la tesis), *como que se olvidan, ¿no?*” (Carlos, JUW, 23/09/10).

En su discurso, el estudiante universitario interpela –a partir del nombramiento y las miradas– a dos regímenes instituidos para la “producción de verdades sobre los indígenas” (Luciano, 2009): el Estado provincial y la academia (principalmente antropólogos). La interpelación nos muestra que el sentido de ir a la Universidad también se vincula con el proyecto de comenzar a producir discursos propios sobre sí mismos, en base al derecho a la diferencia étnica. En este caso, la presencia de los JIU asume connotaciones políticas a partir del rechazo a la forma en que intervienen el Estado y las universidades en la construcción de los discursos indigenistas. Este tipo de locuciones no son privativas de los wichís, sino que forman parte de la agenda política de amplios sectores indígenas que utilizan la imagen nosotros / otros para establecer relaciones de alteridad. En tensión con estos discursos, muchas de las actividades que envuelven a los JUW parecen establecerse en complejas negociaciones y relaciones de cercanía-lejanía con los sectores gobernantes y académicos. De hecho, ese mismo día, al terminar la conferencia, tanto Carlos como el representante de la Subsecretaría de Pueblos Indígenas y la autora de la tesis reflexionamos juntos en torno de los ejes indicados por el JUW, demostrando interés por conocer sus demandas. Se trata de una situación compleja y nueva. Mientras otros pueblos indígenas cuentan con experiencias en negociaciones con académicos y políticos en las ciudades –y en los ámbitos académicos– para los wichís el acceso a estos espacios resulta novedoso (debido a la casi inexistente migración a grandes ciudades) y habilita situaciones de contacto interétnico originales, en las cuales las disputas en base a la condición étnica ocupan un lugar relevante.



Imagen N° 18. JUW brindando una charla acerca de su experiencia como estudiante universitario. Facultad de Ciencias Naturales - Sede Central de la UNSa. 07 de diciembre de 2013.

Retomando otros sucesos ocurridos durante aquel año, es válido destacar que la estancia de los dos grupos de JUW en la UNSa ofrece una perspectiva que rompe con la visión de homogeneidad al interior de “la cultura wichí”. Esteban y Carlos proceden de comunidades indígenas distantes del Pilcomayo, las mismas que se encuentran envueltas en dinámicas políticas, económicas y ecológicas particulares (cf. anexo 1). Uno de los aspectos en los que puede entrecruzarse la diversidad del universo wichí es en las diferencias relacionadas con las lenguas.

Al respecto, es válido narrar lo sucedido hacia junio de 2010, cuando me encontraba finalizando el dictado de una clase de Antropología sobre métodos y técnicas en la Antropología Social. Esteban y Carlos participaron de la misma como estudiantes. Una vez acabada la clase, mientras cerraba la sesión de la computadora y ordenaba los insumos tecnológicos, ingresaron al aula Luis y Pedro, quienes estaban esperando afuera (el resto de los estudiantes ya se habían ido).

(Saludos e intercambio de frases entre los JUW en lengua wichí) Risas.

Luis: *¿y Maca?, ¿ya les hiciste las entrevistas a Carlos y a Esteban?*

Maca: *¡Hola! A Carlos sí, pero a Esteban todavía no. Tenemos que coordinar.*

Pedro: *No le hagás entrevista, él (Esteban) habla formoseño. (Risas)*

Maca: *¿Cómo que habla formoseño?*

(Risas)

Esteban: *Me cargan porque hablo diferente, pero son ellos, ellos hablan como los bolivianos [¿weenhayek?]. (Risas) (18/06/10)*

Con anterioridad señalamos situaciones áulicas en las que se realizaba una identificación de los estudiantes a través de una propuesta dual, homogénea y excluyente: salteño o indígena (wichí). La situación descrita más arriba muestra resquebrajamiento de “lo wichí” pensado como un conjunto uniforme. Esto se produce a través de diferentes ideologías lingüísticas apropiadas y reformuladas por los jóvenes en tono de bromas. Indicaremos a continuación tres dimensiones que son puestas en cuestión / apropiadas / transgredidas (Unamuno, 2011) por los JUW en esta interacción. En primer lugar, la diferenciación de modalidades de la lengua a partir de especializaciones por provincias. El estilo wichí “formoseño” hablado por Esteban se opondría al estilo “salteño” que comparten el resto de los JUW. Sin embargo, entre los mismos salteños se encuentran Pedro, Luis y Julio, por un lado, y Carlos, por el otro. Las variedades dialectales que ellos hablan (y escriben) fue señalada en diferentes momentos como una diferencia entre “la variedad del Pilcomayo” para los primeros y la “variedad del Bermejo” para el último. Asimismo, cuando Esteban busca explicarme por qué ellos bromean respecto de su estilo de lengua, pone en evidencia otra marca para establecer límites entre variedades dialectales: los bordes del Estado-nación: los wichís del Pilcomayo hablan como los “bolivianos”. Esto podría interpretarse de dos modos: un hablar que remite a la forma “estándar” en que los argentinos imaginamos el habla de los bolivianos o, quizás, refiere a similitudes entre los modos del habla de los wichís del Pilcomayo salteño con sus vecinos los weenhayek. Como indicamos brevemente en el capítulo 2, los wichís asentados en Bolivia (departamento de Tarija) se auto-denominan weenhayek. En efecto, los jóvenes de los Troncos han realizado diferentes viajes hacia territorio boliviano con el fin de contactar con los maestros bilingües de allí. Para Luis: *“nosotros escribimos más como los weenhayek, hay algunas formas... así, de palabras, que se parecen más a ellos [weenhayek] que a como*

se escribe acá [Argentina], ¿no?... más bien hacemos una mezcla, ¿no? de los dos alfabetos” (Luis, 17/04/12). De hecho, gran parte del material que los jóvenes del Pilcomayo utilizan para enseñar la lengua wichí es material producido en Bolivia por los weenhayek (a diferencia de Carlos, quien utiliza exclusivamente producciones argentinas).

Por último, en esta escena se observan cambios en las enunciaciones entre la lengua wichí (cuando los jóvenes interactúan entre ellos) y el español (cuando me incluyen en la conversación). Este tipo de práctica lingüística ha sido descrita como “transgresora”, al pasar por alto dos reglas sociales instituidas: hablar en la lengua oficial en ámbitos escolares y hacerlo en interacciones con personas blancas (cf. Unamuno 2011). Sin embargo, son señaladas matices para este tipo de usos lingüísticos, al apuntalar el tono cómico o irónico de la situación (en el caso aquí descrito, se podría sumar una complicidad etaria entre los participantes).

Situaciones como la anterior fueron constantes durante el año 2010, en el que interactuaron en la UNSa los wichís estudiantes de Filosofía, Educación y Antropología. Durante este período, el tránsito de los JUW por la UNSa señalará la diversidad de situaciones culturales y lingüísticas que atraviesan los wichís contemporáneos, enriqueciendo la mirada institucional sobre los “otros indígenas”.

5.3. “Permanecer” en la ciudad y en la Universidad: balances y desafíos

El recorrido académico de los JUW por la Sede Central de la UNSa no ha sido lineal ni homogéneo. Las relaciones sociales al interior de la Casa de Estudios se han visto posibilitadas y restringidas en diferentes momentos de su formación académica. En una primera instancia, las interpelaciones educativas fueron limitadas respecto de los significados ligados a “lo indígena” y en relación con las posibilidades de generar otro tipo de contactos e intercambio en el ámbito académico. Esto se debió en parte a los ceñidos vínculos entre los JUW y los miembros del CUSICO. Las trayectorias formativas previas ocuparon un lugar relevante en las formas de percibir al otro indígena: los JUW asociaron sus dificultades en el ingreso con la “debilidad” de los estudios realizados con anterioridad (principalmente el nivel de enseñanza medio), mientras el docente encargado del CILEU y los compañeros no-indígenas clasificaron a

los jóvenes utilizando un esquema binario, heredado también (pero no exclusivamente) de sus trayectorias educativas previas.

El panorama se muestra diferente a partir de 2010, debido a factores como el cese de relaciones (al menos tan próximas) con los miembros del CUSICO, la aprobación y puesta en vigencia del ProTEPO y las propias decisiones que los jóvenes toman para “instalarse”. Con instalación nos hemos referido tanto a la posibilidad de encontrar/generar en la UNSa lugares confortables –y en los que se sientan reconocidos–, a la vez de instalar, a modo de pioneros, un “lugar para los indígenas”, el cual no existía previamente y el mismo que no podía ser construido unilateralmente desde la instancia de política pública de la Universidad. Pues, como hemos visto, las prácticas de los JUW alcanzan y a la vez exceden las aspiraciones del ProTEPO. Por ello, los jóvenes generan recorridos “otros” en la UNSa, en vínculo con diferentes agentes y en relación con temáticas vinculadas con el estudio, pero también por fuera de los requisitos estrictamente académicos de aprobar asignaturas. En este sentido, los JUW tejen relaciones con los sectores estudiantiles y docentes en favor de las comunidades indígenas de origen. Aquí opera una tensión latente para comprender las experiencias universitarias de los JUW. Por un lado, la creación de nuevos recorridos universitarios tiene por objetivo desligarse de la marcación indígena a través de la cual fueron compulsivamente interpelados desde su arribo a la UNSa. Así, se producen diferentes vínculos que parten de la marca de “estudiantes universitarios” (en términos generales) o de “compañeros”. Sin embargo, por otra parte, sus propios movimientos en la UNSa ubican a las comunidades indígenas en un lugar privilegiado, como un punto referencial en su accionar. De este modo, los jóvenes colocan la “marca indígena” en un área flexible e interconectada con otros aspectos, como los escolares y etarios.

Cabe indicar que en la actualidad los jóvenes se encuentran en un momento de balance respecto de sus recorridos académicos. Señalan que no han avanzado lo suficiente en sus estudios (por lo que ya no son compañeros de los jóvenes con quienes ingresaron), pero se encuentran conforme con el desarrollo de otro tipo de actividades, como el dictado de las clases de Lengua y Cultura Wichí, y el acompañamiento –desde la ciudad– de los movimientos indígenas que acontecen en la región del Chaco. Su permanencia prolongada en la ciudad de Salta pareciera poner en entredicho aquello muchas veces señalado para los estudiantes universitarios indígenas: el retorno obligatorio a las comunidades (cf. Mato, 2009a). Aquí resulta útil recuperar las palabras

de un líder indígena y antropólogo de la etnia baniwa (Brasil): *“yo creo que muchas veces la idea de volver a las comunidades fue mal interpretada, porque uno puede ser parte de las comunidades, y contribuir a la causa comunitaria, pero desde la ciudad”* (Camilo, conversación personal. Brasilia, 03/05/11). Desde esta perspectiva, situamos su “permanecer” en la intersección de sentidos: el desafío es mantenerse como “miembros reconocidos de/por la comunidad indígena wichí”, a la vez que deben ejercitar una permanente construcción de lugares legítimos que les permitan ser considerados miembros plenos en el espacio académico. Por ello destacamos que las formas, los tiempos y los objetivos del “permanecer” serán constantemente debatidos, reformulados y resueltos por los JUW –en vínculo con los agentes universitarios y los miembros de la comunidad.

El fenómeno de escolarización superior de los jóvenes indígenas es un proceso abierto y en constante reformulación. Durante el mismo, los JUW han realizado ocupaciones creativas de los espacios ciudadanos y universitarios, abarcando / modificando / extendiendo los formatos y las funciones instituidas para interactuar con “los indígenas”. Sin embargo, hay que destacar que la complejidad que encierra la escolarización superior de indígenas no puede ser comprendida cabalmente si no son tomados en cuenta los vínculos entre los jóvenes indígenas y las comunidades de procedencia, eje del próximo capítulo.

CAPÍTULO 6

LOS JUW COMO MIEMBROS DE LA COMUNIDAD INDÍGENA: TENSIONES ETARIAS Y CRUCES DE EXPECTATIVAS

“La educación primitiva era un proceso a través del cual se mantenía una continuidad entre padres e hijos... La educación moderna le da una gran importancia a la función de la enseñanza de crear discontinuidades: de convertir al hijo del analfabeto en un individuo que sabe leer y escribir.”

Margaret Mead, 2001

6. Pueblos indígenas y transmisión de conocimientos: reacomodaciones contemporáneas

La escolaridad de los jóvenes wichí que estudian en la UNSa asume importantes implicancias en los ámbitos comunitarios. Esto se relaciona con las concepciones que las comunidades indígenas se forman de sus miembros, y también con la ocupación de lugares intersticiales por parte de los JUW en las relaciones intra e inter comunitarias. Este capítulo tiene el objetivo de indagar en las percepciones que diferentes miembros de la comunidad indígena se forman de los JUW, delimitando qué tipo de valor le otorgan los diferentes segmentos al hecho de “ir a la universidad”. Esta tarea permite deconstruir algunas imágenes sedimentadas acerca de las comunidades indígenas contemporáneas, mostrando la diversidad de puntos de vistas que co-existen en la vida comunitaria y la pluralidad de interpelaciones que los JUW reciben en base a la ocupación de una posición socio-etaria particular: el sector “joven”.

Las ubicaciones social que los jóvenes ocupan/disputan pueden ser comprendidas al analizar la complejidad de la organización social de los wichís, la misma que entronca aspectos individuales, familiares, comunitarios, como así también vínculos con el movimiento indígena más amplio. Las etnografías señalan dos esferas

de organización social diferentes entre los wichís: la familia cercana y el grupo de pertenencia más amplio:

“En la conciencia wichí de todas las aldeas o lugares (le-wet) pesan dos realidades (...) significativas para su organización social: la familia y el grupo. Expresan ambas dimensiones con una misma palabra, inyój, pero con diferentes aditamentos según la amplitud que quieran dar al concepto: para el grupo de pertenencia agregan la calificación de ‘lugar’, es decir, o-ijnyój-ta-wet (mi familia del lugar), en cambio dicen o-ijnyój-ta-slóm’ya (mi familia propia) para referirse al núcleo parental reducido” (Rossi, 2003: 131).

Entre tales esferas existe complementariedad pero también tensiones en relación con las demandas de pertenencia y lealtades de los individuos. En este sentido, los procesos de escolarización de las generaciones jóvenes permiten entrever los espacios compartidos y aquellos disputados entre el ámbito familiar ampliado (la comunidad) y el ámbito familiar reducido (la familia), en un contexto de marcada vigencia de ambas esferas socio-organizativas en la toma de decisiones de los JUW. Estas tensiones cobran un sentido relevante cuando se analizan los vínculos entre los saberes tradicionales y los conocimientos que se adquieren en la escuela. Los estudios en esta área muestran que los vínculos entre los medios de socialización indígena y la escolaridad formal constituyen procesos complejos en los que se ponen en juego las construcciones sociales respecto de lo que implica ser una persona educada (Levinson *et. al.*, 1996), como así también las construcciones de proyectos sociales e individuales de futuro (cf. Hecht, 2006 y 2011). En relación con este debate, Hecht (2010) indica que la escuela se presenta ambigua y simultáneamente como un agente habilitante y limitante para las sociedades indígenas. En esa tensión cobran vital importancia la preservación de las pautas culturales propias, por un lado, y la adquisición de destrezas y habilidades relacionadas con el mundo blanco, por el otro. A continuación describiré brevemente cómo han sido caracterizados los procesos de socialización entre los wichí y de qué manera se ha abordado el proceso de escolaridad formal de los niños, niñas y jóvenes indígenas.

La socialización en el seno de las familias wichí ha sido caracterizada como un proceso continuo por la búsqueda de una convivencia social armónica opuesta a la

delincuencia (*amukweyá*). Las habilidades y destrezas transmitidas intergeneracionalmente se caracterizan por cultivar una “buena voluntad”, lo que para los wichí hace la diferencia entre un ser natural y una persona, o sea, entre el individuo no socializado y el sujeto socializado (Palmer, 2005). Asimismo, se señala que:

“Entre las características sobresalientes de la sociedad wichí se destaca su comportamiento hacia los niños y sus estrategias de educación. Para ellos ‘educar’ o ‘educarse’ es vivir la vida día a día en la comunidad (...) respetar a los demás en todo; es aprender a plantar, recolectar, cazar, escuchar de boca de los ancianos la tradición, sus mitos y secretos milenarios; es participar en los juegos y ceremonias colectivas. La práctica educativa consiste en la adquisición de habilidades en función de la fabricación de utensilios, el logro de recursos y la interiorización de valores éticos y morales” (Rossi, 2003: 140).

Así, la educación entre los wichí se produce en contextos cotidianos, sin contar con lugares exclusivos y personas que particularmente revistan el papel de enseñantes (cf. Pérez, *et. al.*, 2012). Opera más bien una separación por generación, siendo las generaciones mayores las encargadas de educar a las nuevas generaciones. Al respecto, es importante indicar que la formación de la persona wichí reviste tres tipos de aprendizajes simultáneos:

“Al no separar entre los contenidos y el contexto social en el que se aprende, el aprendizaje es siempre el aprendizaje de una actividad (ej.: pesca), de contenidos específicos (cómo armar la red, aprendizaje de los ciclos de los ríos), pero también y fundamentalmente, es aprender sobre los vínculos que hacen al tejido de las relaciones sociales” (Wallis, 2010: 163).

De esta manera, el sentido de aprender y de formarse como persona entre los wichí es indisociable de las relaciones sociales que se construyen –y que sirven de soporte– para el proceso educativo. Cabe destacar que este fenómeno no se produce de manera exclusiva entre los wichís, o entre los pueblos indígenas, pero el análisis de la construcción y reformulación de los vínculos sociales en comunidades indígenas es importante a los fines de comprender los modos de apropiación e interpenetración de

saberes en el marco de la realización de trayectorias escolares prolongadas, lo cual retomaremos más adelante.

Al contrario de la socialización comunitaria, los procesos de escolarización han sido caracterizados como procesos exógenos los cuales producen muchas veces efectos disruptivos para los pueblos indígenas (Wright y Mendoza, 1986; Messineo, 1999 y Borzone y Rosemberg, 2000). Así, en un primer momento, la escuela fue considerada una marca de otredad e imposición cultural para estos pueblos, debido principalmente a su carácter nacionalizante, castellanizador y negador del valor de la diferencia cultural (cf. Hirsch y Serrudo, 2010). Sin embargo, los cambios en el contexto internacional, las políticas adoptadas a nivel nacional y provincial y los años de convivencia entre la escuela y las comunidades indígenas implicaron procesos de negociación, resistencia y apropiación de la escuela por parte de las comunidades (cf. Hecht, 2006). Como ya hemos señalado (capítulo 2, apartado 3.4), la escuela en los Troncos cuenta con más de cincuenta años de actividad ininterrumpida en la comunidad, por lo que podemos afirmar que la misma forma parte de la vida cotidiana de los wichí y –al igual que la propia comunidad– subsistió durante los diferentes períodos políticos e históricos de nuestro país. En otras palabras, sostenemos que la situación actual de los Troncos no puede ser entendida al margen de esta institución, en la que se ponen en juego diferentes recursos que involucran, de manera directa o indirecta, a los padres, las madres, los líderes comunitarios, los niños, las niñas y los jóvenes wichís.

De este modo, la escuela representa para los wichí un lugar significativo en el que: se emplaza el pozo de agua que abastece a toda la comunidad (recurso estratégico para la supervivencia en el chaco, área semidesértica), se canaliza la entrega diaria de alimentos para los niños y las niñas que asisten a clases, se conforma una compleja red de relaciones y vínculos para el acceso a cargos rentados (para indígenas y no indígenas) y, se efectúan demandas y reclamos a los gobiernos (municipal, provincial y nacional) –las mismas que sobrepasan las esferas propiamente educativas. Así, al no existir otras instancias que marquen la presencia estatal en los Troncos, la escuela asume el espacio material y simbólico para expresar reclamos frente a las diferentes instancias gubernamentales.

Este panorama nos permite afirmar que la formación de las personas wichís en la comunidad de los Troncos no se realiza al margen de la institución escolar, ya que, más allá de que la escuela establezca prioridades formativas (expresadas en el currículo), la

misma se constituye como un ámbito de participación (ciudadana y comunal) privilegiado. La importancia de la escuela en las sociedades wichí del Pilcomayo salteño ha sido definida por Wallis (2010) a través del análisis de dos vocablos que en lengua wichí expresan la dimensión opuesta, pero simultáneamente complementaria de la educación occidental y la educación indígena:

“La lengua wichí, en la variedad dialectal del Pilcomayo, contiene dos expresiones verbales que reflejan una clara conciencia de dos formas de conocimiento: una integradora y otra parcializada. Cuando los wichí quieren referirse a una persona que ha logrado esa formación integrada dicen ta yahan honhatej, que se podría traducir como ‘él o ella que conoce el mundo’ y conlleva el sentido de ser sabio y conocer cómo relacionarse con la gente y todos los seres del mundo (...) En cambio, una segunda expresión, de uso muy frecuente en la actualidad y muy ligada a la educación escolar se refiere a la persona que ha adquirido conocimientos especiales, habilidades o competencias, ta yahanche makej. Hoy en día se aplica esta expresión especialmente a los que son hábiles en manejar la lecto-escritura, los trámites y las gestiones con los aparatos públicos y políticos” (Wallis, 2010: 155-156).

La formación integradora y la formación parcializada conllevan diferencias en los modos de establecer las relaciones de enseñanza y aprendizaje, en el uso de las lenguas (español en la escuela y wichí en las familias) y en los tiempos y modos para establecer la comunicación –privilegiándose en la escuela la educación mediante la escritura y en la familia la educación por vía oral (cf. Ossola y Hecht, 2011). Cada uno de estos conocimientos se asocia también a grupos etarios distintos: los saberes que forman parte de la cultura propia se ligan a la generación de los ancianos, mientras los saberes vinculados a la lecto-escritura se relacionan con los jóvenes que realizan trayectorias escolares más prolongadas.

Sin embargo, los vínculos entre los tipos de conocimientos y los grupos etarios que los poseen (y/o transmiten) no son unívocos. En este sentido, el acceso de los JUW a la Universidad constituye un fenómeno singular –y de escala aún reducida– en el que pueden entrecruzarse los roles que juegan el acceso a saberes, posiciones y vínculos sociales legítimos entre los miembros del asentamiento comunitario de Los Troncos. Se trata de un proceso fluctuante y dinámico en el que las esferas individuales, familiares,

comunitarias y transnacionales se interpenetran y redefinen en vistas a contribuir al sostenimiento de un modo de vida “wichí” en el marco de una sociedad capitalista y globalizada.

6.1. Reconfiguración de los vínculos familiares

Los vínculos entre los JUW y sus *ijnyój-ta-slóm'ya* (familias propias) no han sido homogéneos ni lineales. Al contrario, pueden destacarse diferentes etapas en los vínculos entre los JUW y sus padres, hermanos y otros parientes cercanos. Estas etapas se relacionan con los diferentes momentos que involucra el hecho de asistir a la Universidad: tomar la de decisión de ingresar a la UNSa, el apoyo emocional durante el primer año, el sostén afectivo durante la permanencia, etc. La familia pareciera constituir el soporte imprescindible de los jóvenes, convirtiéndose en un ámbito de apoyo significativo. Sin embargo, este apoyo no está exento de tensiones y redefiniciones. Éstas se manifiestan en diferentes momentos, por ejemplo, respecto de la decisión de ir a la UNSa. Luis comenta al respecto:

Luis: *Y todo se eligió en el colegio. Los profes de la UNSa decían que tenían lugar en Salta para dos (jóvenes), pero nosotros hicimos la notita y pedimos para cuatro... y finalmente vinimos los cuatro (Julio, Luis, Roxana y Pedro).*

Macarena: *¿Y tus padres sabían de esto?*

Luis: *Nada, absolutamente. Llegué [al hogar] el mismo día que me venía para Salta y le dije ‘mamá, me voy para Salta’.*

Macarena: *¡¿En serio no le dijiste nada?!*

Luis: *Nada de nada, dije que me iba nomás (20/11/09).*

Este relato contrasta con otros registros obtenidos durante conversaciones informales mantenidas con los padres y las madres de los jóvenes. Los padres de Luis señalan:

“Porque aquí ellos no hacen nada así, sin [nuestra] autorización, sin permiso. Nosotros queríamos [que vayan a estudiar a] Tartagal. Salta

no, Salta es muy lejos. Pero bueno, al final les dijimos que sí
(Yolanda, madre de Luis. Conversación informal, 19/05/10).

“Ellos nos pidieron nuestro permiso. Porque sin el permiso no van a ninguna parte” (Evaristo, padre de Luis. Conversación informal, 17/11/10).

Relatos obtenidos desde otros grupos (principalmente segmentos no-indígenas) conducen a postular que la decisión de realizar estudios en la capital salteña se produjo en el marco de complejas negociaciones entre diferentes grupos involucrados: docentes de la secundaria, profesores universitarios, jóvenes aspirantes a la Universidad, padres, madres, ancianos y líderes comunitarios. De este modo, los registros que reproduzco de manera textual expresan configuraciones de sentido en las que los sujetos reelaboran construcciones personales –desde un lugar-momento específico (la entrevista o conversación informal) – respecto del rol central que cada sujeto afirma haber tenido en la decisión de que los jóvenes vayan a estudiar a Salta. Desde esta posición considero que no resulta acertado juzgar las narrativas en términos de veracidad o falsedad, sino más bien considerarlas válidas en tanto dan cuenta la multidimensionalidad del fenómeno abordado. Así, las intervenciones de los participantes en la investigación explicitan las construcciones de sentido que ellos realizan respecto del ingreso universitario de los JUW, las mismas que se encuentran atravesadas por procesos sociales, mandatos e institucionalidades de diferentes órdenes.

Cabe resaltar que un aspecto importante al momento de escoger una institución universitaria para los JUW consistía en la ubicación geográfica de la Casa de Estudios en la cual realizar las carreras de grado. Este aspecto se relaciona con lo que la comunidad divisa como espacios cercanos o lejanos⁵⁵:

⁵⁵ Pareciera que la cercanía o lejanía respecto del asentamiento comunitario es un elemento central para la clasificación que los wichí hacen de las actividades y las valoraciones de las mismas. Al realizar una descripción de las actividades económicas de los wichí, Castillo (1999) encuentra que las actividades se dividían en tres tipos: aquellas que se realizaban dentro de la comunidad (a), cerca de la comunidad (b) o lejos de la comunidad (c). El autor destaca que el modo de agrupar las actividades no se relaciona con ciertas similitudes en la labor a realizar, sino con la cercanía / lejanía que las mismas guardan respecto de la comunidad (cf. Castillo, 1999).

“Porque teníamos un montón de oportunidades en ese año. Justo en ese año aparecieron los de Cuba, los de Córdoba (...) venían los profesores, o la gente de cada universidad digamos (...) Nosotros no queríamos ir a Tartagal. Porque ya algunos [jóvenes] habían ido y habían vuelto sin nada... y como que la comunidad todo lo observa, todo lo observa: ‘si el joven va allá: que si va a boliche, qué si anda con chica, todo’” (Luis, JUW, 20/11/09).

Salta se presentaba, entonces, como un espacio intermedio entre la decisión de abandonar el país (Cuba) o la provincia (Córdoba) o ir la Sede de la UNSa en Tartagal como un espacio cercano. Así, Salta Capital representaría una distancia “media” entre esas opciones. Aquí vale aclarar que entendemos la distancia en un sentido de lejanía física (entre Salta y Tartagal existen 365 km. de distancia, y entre Salta y Los Troncos 600 km.) a la vez que simbólica (pues Salta representa un lugar desconocido para los wichís). A diferencia de Salta, Tartagal es una ciudad a menudo visitada por los wichís, puesto que representa para ellos un centro burocrático (cobro de beneficios sociales), económico (compra de productos a precios más reducidos, venta de miel) y sanitario⁵⁶. Cabe recordar que los wichís se caracterizan por no trasladarse a vivir en ciudades cabecera de las provincias (capítulo 2, apartado 3), razón por la cual la visita a Salta es aún esporádica, aleatoria y, relacionada con: el arribo de jóvenes para realizar estudios para el ingreso a la policía provincial, líderes comunitarios que llegan a la ciudad para participar de eventos políticos y, en la mayoría de los casos, personas de diferentes edades que son trasladados de urgencia por problemas de salud –y cuya gravedad suelen involucrar aspectos de vida o muerte del paciente. Al contrario, la ciudad de Tartagal resulta un espacio más cercano, en el que muchas familias wichís provenientes del Pilcomayo –y otras áreas del Chaco– se han asentado (cf. Yazlle, 2009).

Retomando la decisión de realizar estudios superiores en la ciudad de Salta, hay que hacer notar que, en el marco de la obtención del visto bueno de los padres, surge como un aspecto relevante el otorgamiento de un permiso. Contar con la autorización de

⁵⁶ En caso de enfermedades y urgencias médicas, la atención inicial se realiza en la salita de cada comunidad, (o de la comunidad más cercana) que brindan atención primaria de la salud. En casos más complicados las derivaciones siguen el siguiente circuito: hospitales de Santa Victoria Este, Tartagal y Salta Capital. Al momento (octubre de 2013), no he registrado casos de personas que hayan sido trasladadas a centros de salud de mayor complejidad (ubicados en ciudades como Córdoba o Buenos Aires).

los padres se torna un aspecto importante para dejar temporalmente la comunidad y para lograr que la familia actúe como intermediaria entre los JUW que “salen” (expresión local para referirse a quienes se alejan temporalmente del asentamiento comunitario) y los intereses de la comunidad –que permanentemente demanda por conocer las acciones y movimientos de los jóvenes. De esta manera, el grupo familiar primario (la familia del hogar o *o-ijnyój-ta-wet*) asume la responsabilidad de la ausencia de los jóvenes en el ámbito de la familia ampliada, el grupo (*o-ijnyój-ta-slóm 'ya*).

Lo antedicho se vincula con una red de deberes, obligaciones y contraprestaciones que relacionan al individuo con una comunidad mayor a partir de vínculos etarios. Me interesa pensar las filiaciones de los jóvenes wichís a su familia y grupo étnico a partir de los roles que deben cumplir por pertenecer a determinado grado y grupo de edad. Los grados de edad se conforman a partir de la colección finita de reglas que los individuos deben cumplir en base de las divisiones en etapas por las que transcurre su vida al interior de una sociedad (Radcliffe-Brown, 1929, en Kropff, 2009). Así, los grados de edad suelen establecer divisiones tales como: niñez, juventud, adultez, vejez, etc. La pertenencia a un grado de edad implica la asunción de una identidad social particular (cf. Kropff, 2009). Al momento de otorgar el permiso para salir a estudiar cobra relevancia el grado de edad del cual los jóvenes forman parte, y las relaciones entre este grado de edad y los grados cercanos (aquellos inmediatamente mayores –jóvenes adultos– e inmediatamente menores –niños y adolescentes–:

“Y la comunidad ya vio que otros [hermanos y primos mayores]⁵⁷ salieron a [estudiar a] Tartagal. Y volvieron sin nada. Bueno... con familia quizás, pero del cartón (título) nada” (Pedro, JUW, 22/09/09).

El lazo social fundado en los “ejemplos” pareciera ser relevante para comprender las expectativas intergeneracionales y las relaciones establecidas entre los grados de edades respecto de las trayectorias escolares prolongadas. En el caso de los JUW, la adquisición de un permiso se relaciona con un tipo de garantía en el que los padres de los jóvenes, depositan su confianza en ellos, comprometiéndose a actuar como

⁵⁷ Palmer (2005) indica que en el sistema de parentesco wichí no existen distinciones entre *siblings* (hermanos) y primos (tanto cruzados como paralelos).

intermediarios entre los JUW –temporalmente fuera de la comunidad– y los adultos y ancianos de la comunidad.

Por otra parte, la experiencia de ingreso a un nivel educativo que no ha sido alcanzado con anterioridad por ningún miembro de los Troncos permite la creación, al interior de la comunidad, de un grupo de edad que incluye exclusivamente a los JUW. Un grupo de edad se constituye a partir de la creación de un colectivo por parte de sujetos que han transitado por una misma experiencia, durante el mismo período temporal. Simultáneamente, esta experiencia debe ser socialmente significativa, a la vez que originaria –en el sentido de que origina una situación nueva, que no existía con anterioridad (cf. Kropff, 2009). En estos términos, Julio, Luis y Pedro asumen que deben realizar un quiebre con el “mal ejemplo” que primos y hermanos mayores dejaron en la memoria de la comunidad cuando partieron a estudiar (generalmente la secundaria o terciarios). De esta forma, ellos asumen que deben realizar trayectorias escolares exitosas y ejemplares –en los términos sociales de su familia y comunidad. Esto no es importante sólo desde el punto de vista de los adultos, sino que las propias trayectorias escolares de los hermanos y primos más pequeños se encuentran vinculadas a los resultados que ellos obtengan de su paso por la universidad. Surge de esta manera la figura del JUW que debe convertirse en un ejemplo positivo para sus hermanos y parientes menores.

“En mi caso yo me autodiscriminaba... va... más que nada porque como no conocía una persona, un ejemplo digamos. Alguien que haya dicho esto del estudio, más que nada, me hubiera servido a mí (tener un ejemplo y) de hacerme pensar en estas cosas [estudiar]” (Esteban, JUW, 20/04/10).

“Y entonces como que mi hermanita me ve a mí y yo creo que piensa, ¿no? que por qué no estoy, que por qué hablo así, digamos, con otras palabras a veces. Y yo le digo a ella que estudie, siempre le digo que estudie mucho así después puede ayudar ella también” (Pedro, JUW, 22/09/09).

“Mi hermanita, la que tiene ahora seis años, hizo su pre jardín el año pasado y bueno, mi mamá me contó que cuando empezaron las clases estaba muy ansiosa, por ahí le comentaban que ella tenía un hermano que está estudiando en Salta, y como que mi hermanita quiere seguir esos pasos, para llegar a ser como yo ahora en este tiempo, estudiando” (Luis, JUW, 20/11/09).

El acceso a una escolaridad prolongada por parte de los JUW constituye una experiencia novedosa, socialmente significativa y, a la vez, originaria. Con ello nos referimos a que los JUW crean, al interior de la comunidad de Los Troncos un grupo de edad, o una generación diferenciada en el seno de la organización social wichí. Este nuevo grupo de edad se caracteriza por haber egresado de manera conjunta por el secundario, y haber ingresado a la universidad. Aquí la alusión a la palabra universidad implica una valoración positiva por parte de las comunidades indígenas, una experiencia universitaria, en ese sentido, es mucho más valorada que una experiencia terciaria (de las cuales se conocen algunas aisladas con anterioridad y que se caracterizan por no haber generado egresados). De esta forma, la decisión de que los jóvenes estudien en la Universidad salteña modifica los lazos familiares en al menos tres sentidos: en primer lugar, posiciona a los padres y las madres como responsables de conceder el “permiso” y de actuar como garantes de su ausencia; en segundo lugar, les es otorgado un espacio de acción en el que deben demostrar que se diferenciarán de las generaciones de primos y hermanos mayores que han regresado sin titularse de secundarios y terciarios ubicados fuera de la comunidad, y; en tercer lugar, emerge su figura como guía de acción y “ejemplo” para los hermanos y primos menores.

De este modo, podemos afirmar que el ingreso de los JUW produce reacomodaciones en los lazos socio-familiares (los cuales involucran complejos aspectos de interpenetración entre la familia cercana y el grupo de pertenencia) y en la (re)definición de expectativas respecto de la educación formal. Destaca en este nuevo proceso el rol de los padres y las madres, quienes asumen diferentes papeles en el acompañamiento de los jóvenes, los mismos que a veces aparecen como ambivalentes o contradictorios, pero que persiguen el respaldo en la toma de decisiones de los JUW. Esto puede observarse en el modo de acompañar a los hijos durante el cursado y la permanencia en los estudios, período en el cual he registrado palabras de apoyo a los

jóvenes que se traducen en ciertas ocasiones como incentivo para el estudio y en otras, en apoyo para regresar a la comunidad:

“Va, de no haber sido por mi mamá yo nunca estaría aquí estudiando en la Universidad. Ella me da fuerzas, siempre me apoya” (Luis, JUW, 20/11/09).

“Que se yo, si mi mamá si no me hubiera incentivado, no estuviera acá yo” (Pedro, JUW, 22/09/09).

“Y por ahí viendo todo lo que a nosotros nos cuesta [el estudio], por ahí tus padres te dicen ‘Está bien, [ya sabemos que] es muy difícil ir para allá [la ciudad de Salta]. Aferrate más a nuestras cosas y seguí lo nuestro, quedate aquí [en Los Troncos], salí a pescar’” (Julio, JUW, 24/11/09).

Vemos entonces que el vínculo parental se funda en un tipo de arreglo entre los padres, las madres, los estudiantes, y entre todos éstos y la comunidad. De allí deriva que los padres y las madres formen ellos mismos una generación intermediaria que opera administrando permisividades y obligaciones entre los JUW y las interpelaciones de la comunidad mayor –principalmente los caciques y ancianos. Éstos últimos observan como necesaria la presencia de los miembros jóvenes en tanto los mismos se encuentran habilitados para contribuir al sostenimiento económico de sus familias (reproducción doméstica), hallándose también en edad de formar nuevas familias –y de esa forma contribuir a la reproducción social. Por ello, el apoyo de los padres se vuelve un elemento imprescindible para el sostenimiento afectivo y social de los jóvenes durante el cursado de sus estudios universitarios.

Para concluir este apartado, señalaremos algunas perspectivas intra-familiares respecto de lo que se visualiza como el producto del paso de los jóvenes por la Universidad. Cabe destacar que si bien ninguno de estos jóvenes ha logrado finalizar sus estudios hasta la actualidad, las expectativas respecto de la graduación son altas y también implican a los padres y las madres. Como lo indica el padre de Luis:

“Y ahora ellos están en universidad. Y si terminan allá [sus estudios] ya no se entiende que vuelvan [a Los Troncos]... ¿para qué?, ¿de qué van a trabajar acá? Se tienen que quedar en la ciudad nomás” (Evaristo, conversación informal, 17/11/10).

Los padres y las madres wichís tienen muchas incertidumbres respecto de la finalidad de la formación escolar para sus hijos. Han sido testigo del regreso de sus hijos mayores sin que logren alcanzar el título del secundario. Observan en la actualidad a sus hijos del medio en la Universidad. Y saben que en un futuro próximo deberán afrontar las interpelaciones de sus hijos menores, quienes en la actualidad cursan estudios en los niveles primario y medio. Para el caso de JUW, las inquietudes de los padres se relacionan con los temores respecto de qué tipo de actividades podrán ejercer en la comunidad una vez recibidos, pero también están manifestando su preocupación respecto de un posible alejamiento de los jóvenes de los aprendizajes ligados a la vida en la comunidad y la socialización en la cultura wichí. En una visita a Los Troncos realizada en mayo de 2010 mantuve una conversación de aproximadamente dos horas – que podría caracterizarse más bien de una escucha atenta, pues mis intervenciones orales fueron muy limitadas– en la que Evaristo (padre de Luis) me relató cómo salía a pescar y a cazar con su padre, qué tipo de estrategias utilizaban para engañar a las presas, de qué manera se quitaban a los insectos de encima, entre otras destrezas asociadas a la caza y la pesca. Al finalizar, el hombre se quedó callado por unos segundos, tras lo que dijo: *“y todo eso no sé si se lo enseñé a mis hijos, que han estado muy ocupados con escuela y con universidad”* (Evaristo, 17/11/10).

6.2. Redefiniciones en los espacios de poder y jerarquía

Los caciques, por un lado, y los ancianos, por el otro, interpelan y son interpelados por los JUW de diferentes maneras. Estos segmentos de la sociedad revisten características disímiles. Los líderes comunitarios son adultos jóvenes, todos ellos hombres. Cuentan con cierta instrucción formal (la mayoría con primarias incompletas o completas). Se presentan como los voceros de la comunidad y los defensores de la misma. Muchos de ellos se desempeñan como auxiliares bilingües en la escuela de la comunidad, lo que supone ocupar una posición prestigiosa por tratarse de

cargos asalariados. En esta investigación se toma al grupo de los caciques como representantes del liderazgo político entre los wichís. Sin embargo, hay que hacer notar que existe otro segmento de la sociedad que tiene atributos de gobernanza y ejecución del poder: los pastores evangélicos. El escaso contacto con los pastores limita el análisis de las relaciones entre ellos y los JUW en esta tesis.

Por otra parte, el grupo de ancianos está constituido por hombres y mujeres (a diferencia de los caciques) que conforman un grupo sumamente respetado, pues se los considera los poseedores y guardianes de las tradiciones. Por ello, los ancianos son consultados por cada tema importante que suceda y/o repercuta en la comunidad.

Las expectativas que estos dos grupos se forman con relación a los JUW también son diferentes. Como veremos a continuación, mientras los ancianos interpelan a los jóvenes para que garanticen la preservación de las costumbres, los caciques observan con cierto recelo sus trayectorias socio-educativas, las cuales complejizan las instancias de negociación por el poder y la representación política.

6.2.1. Interpelaciones de los ancianos

Los ancianos y ancianas de la comunidad wichí interpelan a los JUW solicitándoles, principalmente, que no olviden su pertenencia al colectivo indígena, y que en sus interacciones con los blancos se presenten como conocedores y defensores de las pautas tradicionales que los caracterizan como miembros de una comunidad wichí. En abril de 2011 los JUW organizaron en Los Troncos un Encuentro denominado “La educación que nosotros queremos” (*N’ochufwenyaj ta n’awatlä*). El mismo favoreció un interesante intercambio entre diferentes sectores que conforman el asentamiento comunitario de Los Troncos: caciques, madres, padres, jóvenes, maestros auxiliares bilingües, maestros de grado, directivos y también ancianos. Este último segmento social se detuvo en muchas de sus intervenciones para señalar a los jóvenes que la educación no es un invento de los blancos, y que antes de que haya escuela entre los wichí ya había educación entre ellos:

“También nuestros antepasados tenían su educación” (anciano, 29/04/11. Taller “La educación que nosotros queremos”. Registros de C. Buliubasich y C. Wallis).

“Nuestros padres nos enseñaron que no peleemos entre nosotros y que nos cuidemos los unos a los otros” (anciano, 30/ 04/11. Taller “La educación que nosotros queremos”. Registros de C. Buliubasich y C. Wallis).

El modo de ser wichí y su particular forma de contemplar la vida constituye el cúmulo de conocimientos que les pertenece a los ancianos, y los cuales los mismos defienden y protegen en cuanto patrimonio. En general, los ancianos y las ancianas fomentan la escolarización de las generaciones jóvenes, anteponiendo a la escuela la necesidad de transmitir los valores, las prácticas y las destrezas propias de la sociedad wichí. Esto puede plasmarse con relación al uso de las lenguas:

“Nuestros hijos quieren usar nuestra lengua y, verdad, no está bien que se pierda” (anciana, 30/ 04/11. Taller “La educación que nosotros queremos”. Registros de C. Buliubasich y C. Wallis).

“No queremos que nuestros hijos nos dejen, queremos que estudien junto con la comunidad” (anciano, 29/04/11. Taller “La educación que nosotros queremos”. Registros de C. Buliubasich y C. Wallis)

El patrimonio lingüístico, como marca de identidad y de resistencia cultural (cf. capítulo 5) es un bien irremplazable para los ancianos y las ancianas wichís, a la vez que forma parte del cúmulo de saberes comunitarios transmitidos desde la socialización primaria. En consecuencia, los ancianos exhortan a los jóvenes a que ratifiquen los saberes de la comunidad –los lingüísticos incluidos– como un “saber de base”, irrenunciable, al cual se pueden acoplar, luego, otro tipos de saberes, provenientes de diferentes ámbitos formativos (escolares o no escolares) (Czarny, 2008).



Imagen N° 19. Anciano wichí participando del Encuentro “La educación que nosotros queremos” (*N’ochufwenyaj ta n’awatlä*). 29 de abril de 2011. Fotografía tomada por Catalina Buliubasich.



Imagen N° 20. Jóvenes Universitarios Wichí coordinando Encuentro “La educación que nosotros queremos” (*N’ochufwenyaj ta n’awatlä*). 30 de abril de 2011. Fotografía tomada por Catalina Buliubasich.

Asimismo, los ancianos sostienen el apoyo a los jóvenes que “salen” a estudiar, señalando que no se puede dejar de lado la situación de la gran mayoría de los jóvenes que “se quedan” en la comunidad:

“Yo creo que se debe apoyar que los jóvenes estudien. Sin embargo, no hay que olvidar que no todos los jóvenes podrán salir a estudiar, entonces como ancianos nosotros tenemos que acompañar a todos los jóvenes, para que cada uno encuentre su camino” (anciano, 27/09/13. Reunión del Consejo de la Lengua Wichí).

Las palabras del anciano resultan adecuadas para situar el contexto en el que se produce la escolaridad prolongada de los JUV: ellos conforman una minoría en el marco de una situación que aún caracteriza la escolaridad de los wichís: la deserción pronunciada de niños y jóvenes en los diferentes niveles educativos. Como voces autorizadas de su pueblo, los ancianos y las ancianas deben observar al conjunto de la sociedad wichí, y velar por el desarrollo de todos los jóvenes.

6.2.2. Interpelaciones de los caciques

Los estudios sobre el liderazgo entre los wichí señalan que este pueblo contaba en la antigüedad con tres ámbitos de poder: el poder espiritual, el poder político y el poder supremo. El líder espiritual era llamado *hiyawu* (líder religioso). Su poder emergía de la realización de curaciones y la posesión del don para apartar a los espíritus. El segundo tipo de liderazgo, más ligado a la pacificación endógena y al mantenimiento de relaciones con las otras tribus era el líder político. Este líder no tenía estatus oficial y su poder era conferido por su familia a partir de habilidades demostradas en la práctica, en la mediación de conflictos y en los emprendimientos de tareas económicas (cf. Métraux, 1946; Alvarsson, 1988 y Castillo, 1999). Tales líderes eran denominados *niyat* (representante de la voluntad del pueblo) y su responsabilidad central consistía en velar por el bienestar del grupo⁵⁸. La figura del *niyat* demostraba poder, destrezas sociales y

⁵⁸ Los cargos no eran hereditarios, sino que se elegían en asambleas en las que participaba todo el grupo. Cualquier hombre o mujer podía ser candidato a *niyat*, pero el futuro *niyat* debía ser una persona con un

coraje; incluso, mucho de los *niyat* eran a su vez *hiyawu* (cf. Métraux, 1946). Sin embargo, el *niyat* no tenía el poder absoluto de la tribu o la banda, sino un poder supeditado al consejo de ancianos del grupo, quienes representan el tercer tipo de liderazgo. Este consejo era la máxima autoridad entre los wichís (cf. Métraux, 1946, Alvarsson, 1988 y Castillo, 1999). Allí se trataban las disputas entre los grupos familiares que no se podían resolver dentro del seno familiar, o cualquier tipo de problema y crímenes que concernían a toda la comunidad. En ese sentido, el consejo de ancianos funcionaba como una corte y era el único que podía dictar una pena a un individuo (Alvarsson, 1988, en Castillo, 1999).

Volviendo al tema de los caciques, en la actualidad, éstos guardan cierto grado de relación con la segunda de las figuras tradicionales vinculadas al poder: el *niyat* (cf. Castillo, 1999). Sin embargo, el vínculo entre los caciques actuales y los antiguos *niyat* no es unívoco. Esto se debe a que tanto el término “cacique” como *niyat* tienen referentes múltiples. Por un lado, el término cacique se aplica a líderes indígenas con diferentes posiciones sociales, jerarquías y pertenencias étnicas. Por otro lado, los wichís contemporáneos utilizan el término *niyat* para hacer mención de alguien que posee un cargo y, a partir de esa posesión, ejerce autoridad:

“Nosotros teníamos un cacique. Era el jefe y era el que sabía pelear con las lanzas y todo. Eso era antes de que se lo llame cacique. Ese era el ‘niyat’. Ese cacique era el que enfrentaba todo... [Ahora] Nosotros le decimos ‘niyat’ al que tiene cargo, al gobernador, al diputado, al concejal, al senador, a todo. Siempre el que está a la cabeza de cualquier institución es el ‘niyat’” (Cacique de Pozo Pintado, Salta. En Castillo, 1999: pp. 139-140).

El registro anterior nos muestra la multiplicidad de sentidos que asume la figura del liderazgo en la actualidad de las comunidades wichí. Las nociones en torno de los líderes se relacionan sutilmente con esferas de tenencia y distribución de reconocimiento, jerarquías, poder, dinero y prestigio. Cacique y *niyat* constituyen dos

gran consenso en el grupo. Esto ocurría frecuentemente en personas que pertenecían a la familia del antiguo *niyat*. De allí que, a pesar de no ser hereditario, este cargo se transmitía usualmente dentro de los miembros de una misma familia. Por otro lado, el *niyat* perdía su cargo cuando moría, cometía algún grave error o perdía consenso dentro de su grupo (Alvarsson, 1988, en Castillo, 1999)

figuras que condensan, en diferentes medidas, tal repertorio de atributos. Asimismo, las palabras del cacique de Pozo Pintado nos muestran que los atributos del *niyat* no son inmutables, sino más bien flexibles y adaptables a lo que el grupo considera, en cada contexto específico, como posiciones de prestigio y poder.

Me interesa rescatar dos aspectos en torno del cacique y/o *niyat*, los cuales servirán para comprender el entramado socio-político en el que se desarrolla el proceso de escolaridad superior de los JUW. En primer lugar, destaco las restricciones en los ámbitos en los cuales el cacique podía ejercer el poder, lo que implica su subordinación al consejo de ancianos. Por otro lado, y recuperando el registro sobre los sentidos actuales del *niyat*, me interesa señalar la importancia que asumen en las comunidades wichís actuales aquellas personas que cuentan con trabajos formales, “los que tienen cargo”. La posesión de cargos en la administración pública (de nivel provincial y municipal) habilita la emergencia de intrincados mecanismos de alianzas, dádivas y re-configuraciones de poder en base a la adquisición y mantenimiento de puestos de trabajo en el chaco salteño. Estos mecanismos incluyen redes internas por el poder y atraviesan esferas provinciales y locales de prestigio e inclusión-exclusión de puestos de trabajo en espacios tales como la escuela y los centros de salud.

Retomando las miradas que tienen los caciques respecto de la continuidad de estudios universitarios por parte de los JUW, éstas son diversas y muchas veces contradictorias. Por un lado, durante los discursos con interlocutores no-indígenas, afirman que sienten orgullo de contar con jóvenes en las universidades:

“Y nosotros venimos acá [a la Sede Central de la UNSa] y nos parece increíble que los indios estemos acá, en universidad. Y todo por el esfuerzo de estos jóvenes [señala a los JUW]. Porque ellos tienen que esforzarse mucho, sobre todo porque nosotros como padres, como jefes, no tenemos para pagar los estudios de nuestros hijos, como la gente de la ciudad” (Cacique durante encuentro en la ciudad de Salta, 03/06/13)

Sin embargo, por otro lado, los caciques de las comunidades suelen observar con cierto recelo las actividades de los JUW. Esto se debe a varios motivos. En primer lugar, observan que los jóvenes que estudian en Salta han logrado desarrollar una amplia de

red de contactos y vínculos con miembros de diferentes partidos políticos, asociaciones civiles y religiosas, profesores universitarios, etc. Debido a ello, han podido recoger ciertos beneficios para los miembros de la comunidad al margen de la intercesión de los caciques. En segundo lugar, encuentran que los jóvenes han desarrollado destrezas comunicativas que ellos no poseen, las cuales los habilitan a expresarse utilizando el castellano en diferentes contextos, y a través de medios escritos, orales y virtuales.

En otras palabras, los caciques se encuentran desafiados por parte de este sector joven con mayores niveles de escolaridad. Por consiguiente, temen que sus liderazgos (y la forma de ejercerlos) comiencen a ser cuestionados. El conflicto desatado en una comunidad wichí durante abril de 2013 (señalado en el capítulo 5, apartado 2.3) fue una ocasión en la que se pudieron entrever estos espacios de roce y tensión. Como ya indicamos, los JUW participaron como miembros de la Comisión de Derechos Humanos *ad hoc* de la UNSa, junto a dos profesoras universitarias y la autora de esta tesis. En el marco, del viaje que se realizó a una comunidad wichí del Pilcomayo salteño, los JUW tuvieron un rol activo y participativo, actuando como voceros de la comunidad en la ciudad de Salta y conformando grupos de discusión y debate en las reuniones mantenidas en la comunidad. Dos semanas después del conflicto, uno de los jóvenes universitarios me indicó:

“Fue muy importante el trabajo en la comunidad, pero yo aprendí que tengo que esperar. Cuando volví a la comunidad me agarró uno de los caciques. Como que me dijo que yo era chico todavía, que yo no podía ser así, el vocero de la comunidad, que todavía no” (Pedro, conversación informal, 07/05/13)

Deseo señalar la complejidad que envuelve a la organización social y política de los wichí contemporáneos, ámbito en el que los grupos de edad, las posiciones sociales y los niveles de escolaridad cobran una relevancia capital a la hora de establecer circuitos de circulación y distribución del poder. La escolaridad prolongada de los jóvenes es interpretada por los caciques de la comunidad como generadora de una situación ambivalente. Esto se debe a la visualización de los JUW como un grupo emergente, habilitado para realizar un nuevo tipo de preguntas o controles respecto del accionar de los caciques. A su vez, esta situación podrá conducir a la puesta en cuestión

de los modos en que los líderes acumulan ventajas políticas y distribuyen beneficios al interior de la comunidad.

La condición de habitar en la ciudad de Salta también brinda a los JUW nuevas posibilidades para lograr la ampliación de las demandas indígenas. Al contrario de los caciques (quienes se movilizan en un circuito principalmente municipal), los jóvenes universitarios representan la posibilidad de extender los reclamos comunitarios por fuera de las áreas de acción tradicionales (municipal y departamental, incluyendo los departamentos de Rivadavia y de General San Martín), colaborando con la visualización (provincial/nacional) de las necesidades locales y de las paupérrimas condiciones de vida en la que crecen y se desarrollan los niños y jóvenes wichís. En este sentido, consideramos que la escritura de esta tesis de doctorado no es ajena a este proceso.

Tomando en cuenta lo antedicho, se puede destacar que el intento de situar a los JUW en una posición válida y pre-definida en el marco de la estructura social comunitaria resulta una tarea compleja y en constante redefinición. El acceso a la universidad habilita la emergencia de una arena socio-política que se configura a partir de múltiples niveles de relaciones sociales, y en los cuales se interpenetran aspectos vinculados con la solidaridad intra-grupal, vínculos intrafamiliares, lealtades de base étnica y espacios de disputa inter-étnicos. Cabe señalar que todo ello ocurre en el marco de un prolongado conflicto, en el que indígenas y criollos asentados en los lotes fiscales N° 55 y N° 14 disputan con el Estado provincial la tenencia de las tierras (cf. Carrasco, 2005 y Buliubasich y Rodríguez, 1999 y 2002).

Lo anterior asume matices particulares en la comunidad de los Troncos en la que desde hace una década ocurre un proceso de división interna, por segmentos familiares, en la que aspectos económicos, políticos y sociales más amplios se conjugan para dar cuenta de una multiplicación de caciques. Así, mientras que el año 2003 se contaba con tres caciques, en la actualidad (octubre de 2013) suman un total de diez. Esta subdivisión de los liderazgos al interior del grupo denota un proceso de pugna por el poder que será eje de las reflexiones de los JUW acerca de los modos de ejercer la autoridad en la comunidad, como veremos más adelante.

6.3. JUW y los profesores del colegio secundario: el sector joven de Los Troncos

Como hemos descrito anteriormente, los Troncos cuenta con una escuela primaria y un colegio secundario. Los JUW realizaron allí su escolaridad previa al inicio de los estudios superiores (cf. anexo 1). Los docentes que ejercen el magisterio en la comunidad son designados desde el Ministerio de Educación de la Provincia. Los maestros provienen de diferentes ciudades de Salta y los profesores son, en su mayoría, de ciudades cercanas a Santa Victoria Este (Morillo, Tartagal, Aguaray y Orán principalmente, pero también de la capital salteña y los valles calchaquíes). Importa señalar que no hay docentes que hayan nacido en Los Troncos, y, en términos más generales, no hay docentes indígenas. De hecho, en la estructura escolar de primaria y secundaria existen sólo dos figuras en las que se incorpora personal indígena: el auxiliar bilingüe en los primeros grados de la primaria y el tutor intercultural durante la secundaria. En Los Troncos, durante el año 2010 la escuela contaba con ocho auxiliares bilingües y el colegio con dos tutores interculturales.

Los profesores de la secundaria –en especial quienes fueron docentes de los JUW durante el último año de sus estudios de nivel medio– jugaron un rol activo en la incorporación de los jóvenes a la UNSa. En primer lugar, fue gracias a un convenio celebrado entre el director del colegio y los profesores del CUSICO que los jóvenes entraron en contacto con el equipo de investigación de la UNSa. En segundo lugar, los docentes señalan que este grupo era particular:

“Era un grupo especial. O sea, no sabíamos que iban a llegar a la Universidad, pero de que iban a hacer algo diferente era seguro (...) te lo digo porque yo doy clase en toda la costa [comunidades asentadas en la costa del río Pilcomayo], desde hace años, y este grupo era diferente, se notaba... la organización que tenían, cómo hicieron todo ellos solos para tener el viaje de egresados, y para entrar a la Universidad también, ellos se lo ganaron” (Omar, profesor de Matemática, 20/05/10).

El lazo que los jóvenes mantuvieron con los profesores de la secundaria se extendió durante los primeros años de su cursado en la Universidad, época en la que los

profesores jugaron un rol destacado al incentivar a los jóvenes para no abandonar los estudios, colaborando también en la ubicación de los mismos en una red de contactos alternativa⁵⁹. De este modo, los profesores proveyeron a los jóvenes de una lista de contactos, entre los que se incluían otros docentes (conocidos por ellos) o ellos mismos, una vez que abandonarían los cargos en los Troncos⁶⁰. Para comprender la importancia de estos ex profesores en el acompañamiento universitario de los JUW transcribo fragmentos de un diálogo con Luis:

Luis: *Y a veces en la UNSa no entendía, no entendía nada. Ni CILEU, ni CUSICO, ni nada. Me explicaban, y era como que entraba y salía, no sé, era cansador (...) y ya me sentía mal por ahí, o por ahí ya no quería estudiar (...) Y un día me crucé a la profe.*

Macarena: *¿A qué profe?*

Luis: *Se llama Marta, era mi profe de lengua en el secundario. Ella estaba en Salta y me dijo que vaya a su casa con las copias y el cuaderno. Y yo fui y ella me explicó. Y clarito, clarito. Después rendí ese tema y me fue re bien, le entendí todo (27/08/11).*

La cantidad de información recolectada sobre este tipo de vínculo me impide conocer si la ayuda de Marta estuvo relacionada con la explicación de contenidos específicos de la materia, el modo comunicativo con el cual establecía las interacciones con el joven o más vinculada al fortalecimiento de la imagen del joven sobre sí mismo, etc. Sin embargo, me interesa destacar la importancia de la docente en la retención universitaria del joven.

Por otro lado, los profesores del secundario y los JUW comenzaron a frecuentarse con cierta regularidad durante los períodos en los que los últimos retornan a las comunidades. Esto se produce durante los recesos universitarios de verano y de invierno y en otras ocasiones –como la enfermedad de algún pariente y la realización de

⁵⁹ En el estudio de las trayectorias de los ticuna que realizan estudios de nivel superior, Paladino (2006) encuentra que los padres juegan un rol central para insertar a los jóvenes en redes de sociabilidad en la ciudad. La situación de alta vulnerabilidad en la que viven los wichí del chaco salteño imposibilita que los padres sean proveedores de ayudas económicas, y también de ayudas en términos de vínculos sociales, puesto que no tienen lazos extendidos en la ciudad de Salta.

⁶⁰ Los cargos docentes, particularmente en el colegio secundario suelen designarse a partir de vínculos de afinidad con la planta directiva. Es común que algunos docentes trabajen sólo durante la duración de un primer contrato, y que luego se realice un contrato a otro profesor para cubrir el mismo cargo.

gestiones familiares o comunitarias. En cada viaje, y sobre todo durante los primeros tres años de estudios universitarios, los JUW compartieron diferentes encuentros con sus ex profesores, lo cual posicionó a Luis, Pedro y Julio en un espacio social nuevo, observado con cierta sospecha por los adultos y ancianos de la comunidad. Esto se debe a que los profesores forman parte del sector social denominado como “criollo” por los wichís, y, por lo tanto, conforman un grupo social diferenciado –que ocupa un espacio físico distinto⁶¹ y que realiza otro tipo de actividades. Este vínculo cercano se expresó en actividades deportivas y recreativas realizadas en la comunidad, dentro de las cuales resaltan las “pescadiadas” (una suerte de parrilladas en las que se cocina pescados sobre la parrilla – generalmente dorados o surubíes) y el desarrollo de partidos de fútbol en la ribera del río Pilcomayo.



Imagen N° 20. Preparación de pescados a la parrilla para las “pescadiadas” entre JUW y los profesores del colegio secundario (Los Troncos, 22 de mayo de 2010).

⁶¹ Abilés (2010) señala que durante la década de 1980 los maestros vivían en una comunidad cercana a Los Troncos. A partir de un movimiento encabezado por un sector docente, los maestros decidieron trasladarse dentro del asentamiento de Los Troncos a principios de la década del '90. En la actualidad, maestros y profesores viven al interior del asentamiento comunitario, en un conjunto de casas alquiladas, a las que denominan “la vecindad”.



Imagen N° 21. JUW y profesores del secundario de Los Troncos degustando los pescados (22 de mayo de 2010).

En algunas oportunidades pude participar de las “pescadiadas”. En aquellos momentos, los intercambios eran recíprocos y se realizaban bromas respecto del rendimiento de los JUW durante sus estudios secundarios y también sobre diferentes temas de actualidad, como aquellos vinculados a programas de televisión – particularmente chimentos. Cabe destacar que los “profes” y los JUW forman parte del grupo etario “jóvenes”, si bien los docentes los superan en años. A pesar de ello, docentes y JUW comparten la experiencia de vivir en lugares alejados de sus familias por motivos de estudio/trabajo, como así también una trayectoria escolar más prolongada que la del resto de los miembros de Los Troncos.

Al entrar en contacto con los profesores encontré que existía una frase muy difundida entre este sector. La misma, expresa el anhelo de que los JUW, una vez graduados, retornen a la comunidad para desempeñarse como colegas suyos. Incluso, uno de ellos indica:

*“Mi sueño sería verlos recibidos y que vuelvan aquí [Los Troncos].
Yo ya les dije a los changos [JUW]: al primero que se reciba yo le*

dejo mi cargo. Y lo voy a hacer” (Diego, profesor de Técnicas Agrícolas, 16.05.10).

Las palabras del profesor no sólo expresan un deseo, sino también la difusa situación en la que se encuentran los JUW respecto de su futuro, una vez que concluyan sus estudios. Así, su ingreso a la Universidad involucra cambios y reconfiguraciones que operan sobre diferentes miembros de la comunidad y del asentamiento comunitario. Los padres, al darles el permiso, actúan como garantes de su ausencia física. Los ancianos, apoyan su escolaridad en tanto la misma se base en su experiencia primaria de ser wichís, y se comprometan al mantenimiento de la lengua y los valores comunitarios. Los caciques se ven en la encrucijada de demostrar orgullo por el desarrollo escolar de los jóvenes, a la vez que experimentan recelo por las habilidades que ellos están adquiriendo. Por último, su acercamiento a los profesores del secundario rompe líneas de interacción social que con anterioridad estaban más limitadas.

Este complejo panorama actual en la comunidad de los Troncos actúa de distinta manera en la conformación de los relatos que los propios JUW elaboran acerca del sentido de ir a la universidad.

6.4. La escolaridad de nivel superior desde la perspectiva de los JUW

¿Qué sentidos asume la realización de estudios universitarios para los jóvenes wichí de los Troncos?, ¿cómo auto-percibe este grupo de jóvenes su formación de nivel superior? En este apartado me propongo reconstruir algunas percepciones y representaciones que los JUW esgrimen en torno de su formación universitaria. Cabe señalar que los ejes que trabajo aquí no agotan el gran rango de incumbencias que la escolaridad adquiere, ni la totalidad de modificaciones que se han ido generando en estas percepciones con el paso de los años.

En primer lugar, es necesario señalar que el acceso a una escolaridad “exitosa y prolongada” (en comparación con las trayectorias escolares más frecuentes para su grupo etario y étnico) no se traduce –o al menos no lo hace de manera directa– en la posesión de un tipo de capital que sea visible e inmediatamente intercambiable por otros bienes. Así, el acceso a la universidad no es asimilado de forma directa a valores positivos. Esto se debe a que los contrastes culturales parecen ubicar a los JIU en

situaciones intersticiales en las que se conjugan y disputan mandatos y expectativas provenientes del ámbito académico (lo que se espera de un egresado universitario – básicamente la obtención de un trabajo remunerado en el que se valore su capacitación de grado) y aquello que se espera de un egresado universitario indígena. Para estos últimos, la literatura existente ubica como prioridades que el egresado indígena sea un miembro activo del movimiento indígena –un intelectual indígena (cf. Rappaport, 2007), que retorne a su comunidad una vez egresado para poner en valor allí sus conocimientos (Mato, 2009a) y que mantenga su pertenencia étnica en los diferentes entornos y momentos de su vida. Este tipo de visiones prioriza los mandatos comunitarios por sobre las elecciones individuales.

Sin embargo, desde otras perspectivas son revisadas las nociones antedichas. Algunos estudiosos se preguntan si el intelectual indígena deba ser –necesariamente– un intelectual orgánico (Paladino, 2011). Otros, se muestran cautelosos al establecer que el tránsito de los indígenas por circuitos académicos conlleve un sentido único de “andar entre dos mundos” (indígena y occidental), como si ambas realidades no estuvieran atravesadas por procesos mayores que se intersectan, superponen y disputan (Czarny, 2008). Desde la posición de los profesionales indígenas, la situación es ambivalente. Por un lado, se destaca que los estudios superiores realizados en universidades convencionales contribuyen al fortalecimiento del autoestima de los JIU, a la vez que aportan a equilibrar el diálogo entre los pueblos indígenas, la academia y el Estado (Luciano, 2009). Por otro lado, la experiencia universitaria también se construye en base a situaciones que constriñen y desaniman, entre las que sobresalen las políticas excluyentes de las universidades (a través de contenidos y metodologías que no toman en cuenta la diversidad cultural y lingüística), la falta de relación entre los estudios cursados y las expectativas de las comunidades indígenas y la discriminación sufrida por los organismos indigenistas –que siguen privilegiando a egresados no indígenas en la ocupación de puestos laborales (Luciano, 2009).

Para el caso de los JUW, en varias ocasiones ellos han señalado que su ingreso a la UNSa los ha posicionado en situaciones de desaliento, en las que se sintieron desprovistos de capacidades que les permitieran sortear con éxito esta etapa de sus trayectorias formativas:

“Así que, si uno ingresa a un terciario, a una universidad, tiene que comenzar de cero, ¿viste? Como un niño que llega y que aprende las primeras palabras, ¿has visto? Y como siempre decíamos nosotros, ¿no? Del famoso salvaje (risas) que llegó a la sociedad y comenzó a aprender las primeras palabras, que se yo... a conocer lo que es la vida, ¿has visto? La vida decente (risas)” (Luis, JUW, 20/11/09).

“La vida decente” alude a la vida en la ciudad y a los requisitos que exige el seguimiento de una carrera universitaria. A pesar de ello, Julio, Pedro y Luis manifiestan que ellos siempre habían soñado con la posibilidad de estudiar, de continuar realizando estudios formales una vez finalizado el secundario:

“como lo que nosotros siempre, siempre dijimos era de que íbamos a salir, de qué queríamos salir a estudiar (...) no importaba a dónde, pero nosotros se queríamos ir a estudiar” (Luis, JUW, 20/11/09).

El objetivo de los jóvenes era “salirse” de la comunidad. Se trataba de una meta que los ubicaría no solo por “fuera” del asentamiento comunitario (al menos por el tiempo que durasen los estudios), sino también por “sobre” los otros jóvenes de su mismo grupo de edad –en términos de niveles escolares alcanzados. Cabe destacar que la promoción 2007 del colegio secundario de los Troncos (a la cual los JUW pertenecen) estaba compuesta por nueve jóvenes. Cuatro de ellos son quienes ingresaron a la UNSa en 2008 (Luis, Pedro, Julio y Roxana). Otro joven ingresó a un terciario en Tartagal, pero regresó al año siguiente. Por último, los cuatro restantes formaron sus familias en la comunidad luego de finalizar el colegio secundario. Retomando los significados de ir a la universidad, el hecho de ser un objetivo prefigurado habilita a interpretar que se trata del acceso a un derecho con valoraciones positivas.

Sin embargo, los sentidos de la escolaridad no son sólo afirmativos para estos jóvenes. Ellos también consideran que la educación formal es un tipo de ejercicio de control e imposición cultural hacia los pueblos indígenas:

“Porque es algo que te imponen, que te influyen. Digamos, desde hace quinientos años que nos dominan a los originarios, pero ya no es

con la espada y la cruz (...) ahora es con la escuela (...) ahora es dominación simbólica” (Pedro, JUW, 22/09/09).

Desde este punto de vista, los JUW (o al menos Pedro) intentan marcar una distancia, una línea divisoria entre aquellos elementos culturales “propios” (la lengua, el parentesco, etc.) y los elementos culturales occidentales. Entre estos últimos, destacan las instituciones escolares. Este tipo de apreciaciones serán recurrentes entre los grupos indígenas para establecer bordes y límites en los pertenecimientos e identificaciones. Pero en el caso de la educación formal, la misma también es representada como un medio, una herramienta que permitirá el acceso a otros bienes y recursos socialmente valorados:

“Y bueno, lo que siempre decimos no, que la escuela nos impone, nos influye, pero que también hay que apropiarse, no queda otra, hay que entrar en este nuevo mundo y conocerlo” (Pedro, JUW, 22/09/09).

Encontramos dos facetas de la escolaridad formal a las cuales los jóvenes recurrirán constantemente: por una parte la visión de la escolarización como un vínculo social que continúa una tarea de imposición cultural y dominio de los pueblos indígenas por parte de los Estados nacionales (y la sociedad blanca u occidental en términos más amplios) y, por otra parte, aparece la escuela como el ámbito privilegiado desde el cual apropiarse de habilidades y estrategias utilizadas por los blancos. Se observa entonces, que la visión de la escolaridad se asienta en una tensión constitutiva entre fuerzas que atraen y repelen a los jóvenes de las instituciones escolares. Aquí cobra relevancia el proceso de construcción cotidiana de legitimación en torno de la opción de perseguir una escolarización prolongada. Se trata de un proceso que consta de dos operaciones: la primera consiste en generar una suerte de auto-aprobación y validación de los conocimientos académicos. En efecto, es necesario que los JUW se convenzan a sí mismos de que la realización de estudios universitarios es genuina. La segunda operación se relaciona con el trabajo constante por crear valores positivos, tendientes a legitimar ante la comunidad indígena la persecución de estudios superiores. En caso de no realizar estas operaciones, el riesgo es encontrarse en medio de una situación sin salida:

“Porque acá [en la ciudad de Salta] lo que vale más es el cartón, ¿viste? (...) Y el chico llegaba allá [a la comunidad]. Quería ya volcar sus cosas, salir a pescar, observar la naturaleza, cazar, recolectar, todas esas cosas. Y ya le cuesta bastante, porque como que está remando contra la corriente, ¿viste? Y al fin, ya no sirve ni para las dos cosas, ¿has visto? Querés ser para este lado, para el Occidente, tenés que ser... tenés que tener título, y entonces te descartan. Querés ser de acá [de la comunidad], no sabés nada. Y al fin y al cabo ya como que te... te hacen perder” (Julio, JUW, 24/11/09).

Para no perder, para no quedar “descartados” y encontrar lugares legítimos y habilitantes en la Universidad y en la comunidad indígena, los JUW realizan una tarea constante de producción de valores positivos en torno de sus estudios. Pero lejos de “comenzar de cero” los jóvenes forman parte de una amplia red de vínculos sociales que funcionan como alteridades a partir de las cuales construyen sus trayectorias vitales y formativas. De hecho, como veremos a continuación su proyecto de ir a la Universidad forma parte de un proyecto socio-político mayor del cual han formulado un “estado de situación” y a través del cual canalizan sus roles comunitarios a futuro.

6.4.1. Los elementos “desgastados” y su rol como “defensores”

El ingreso a la educación formal también se liga a un estado de situación que los JUW elaboran sobre su comunidad y sobre los medios más acertados para superar la centenaria opresión de su pueblo. Aquí cobra relevancia una interpretación que ellos realizan respecto de la situación política y educativa de las comunidades:

“porque nosotros vemos que la educación está desgastada para nosotros (...) no se enseña bien, o los maestros no están, o si están te enseñan cosas que no te interesan, o que no te sirven directamente (...) no ven para afuera digamos” (Luis, JUW, 20/11/09).

“como que hay muchas cosas que para nosotros están desgastadas. Están, digamos. Si alguien pregunta si hay escuela, hay. Si [alguien pregunta si] hay cacique, hay. Si [alguien pregunta si] hay salita, hay. Pero el problema es qué se hace con eso (...) Digamos, es como que están, pero están desdibujadas, o están como decimos nosotros: desgastadas” (Julio, JUW, 24/11/09).

La figura de aquellos elementos “desdibujados” o “desgastados” se nos aparece como un indicio acerca de cómo entienden estos jóvenes la disponibilidad de bienes y servicios con los que cuentan los miembros de los Troncos. En ese sentido, su propia existencia no equivale a un buen funcionamiento, entendiendo esto último como la posibilidad de cubrir las expectativas que los diferentes miembros de la comunidad tienen respecto de ellos. De este modo, se entrevé que la adquisición de conocimientos escolares les ha permitido generar visiones sobre la comunidad que marcan distancias con las visiones generadas por los adultos, ancianos, padres y madres de los Troncos. Esto puede ejemplificarse en el modo de comprender la política:

“Y porque si hablamos de política nomás... no sabe... no es que no sabe la gente, es que les creen a los que vienen de afuera. O a los mismos de [Santa] Victoria [Este]. Ya vienen de [la ciudad de] Salta y ya lo llevan [al cacique] a hotel cuatro estrellas, y ya está viciado digamos” (Luis, JUW, 20/11/09).

“Por eso ¿viste? Para nosotros la política no es mala en sí, pero se utiliza mal, se hace mal. Y por eso, en el futuro digamos, nuestro proyecto también es de política” (Pedro, JUW, 22/09/09).

“Porque en nuestras comunidades el caciquismo existió... digamos, culturalmente había un líder que era el cacique. Pero eso ya está desgastado (...) porque ahora todos quieren ser caciques. Entonces a ver, cuánta gente tenés vos, cuánta gente tenés vos... y así, pal voto digamos, pa conseguir voto nomás parece que es ahora la política (...) entonces la gente necesita esa esperanza, ¿no? de que se la

defienda, de conocer, de relacionarse, digamos” (Julio, JUW, 24/11/09).

Como señalamos más arriba, los jóvenes visualizan que su educación de nivel superior es una herramienta impuesta desde la historia colonial blanca, pero que una vez apropiada les permitirá actuar en defensa de las comunidades, modificando algunas de las relaciones que ellos consideran desgastadas, como el actual esquema político. Cabe aquí recordar lo que señalamos más arriba: entre las cualidades del *niyat*, antiguo líder político, se encontraba la de funcionar como defensor de la comunidad frente a agentes externos. De este modo, no resulta casual que Julio emplee la palabra defensa para referirse a lo que su pueblo necesita. La figura de un “defensor de la comunidad” no se liga únicamente al defensor político, ni siquiera a un defensor humano. En términos de los jóvenes:

“Nosotros siempre tuvimos nuestros propios defensores, que serían la gente, el pueblo mismo. Antes de que existan Belgrano o Güemes, ya nosotros teníamos a los defensores, que podían ser animales también, todos los que ayudan a que la comunidad no se pierda, que siga, digamos” (Luis, JUW, 20/11/09).

La figura del “defensor” se corresponde con una voluntad colectiva de delegar en las capacidades de ciertos seres (incluidos los humanos) la custodia de los atributos que sostienen al grupo wichí en tanto unidad cultural diferenciada. Entre los humanos, han actuado como defensores los líderes políticos, pero también los ancianos (custodios de las tradiciones), las mujeres (principales encargadas de la socialización de los niños) y los líderes religiosos. Éstos últimos eran, en los tiempos antiguos, los encargados de ahuyentar a los espíritus que atentaban contra el bienestar físico-espiritual de los miembros. Los líderes religiosos actuales son los pastores del culto Pentecostal (los “pentecostés” en términos de los JUW). Estos líderes suelen ser también los líderes políticos. Recordemos que la comunidad de Los Troncos fue “fundada” entre los años 1940 y 1941, como una misión Evangélica. Desde aquella época la comunidad cuenta con ocupaciones confesionales protestantes, destacándose en la actualidad la labor de la Iglesia Asamblea de Dios. Esta iglesia forma parte de un culto cristiano, protestante y

pentecostal. El pentecostalismo se caracteriza por ser una doctrina que enfatiza los sentidos del bautismo del Espíritu Santo, el cual no reemplaza el bautismo del agua, sino que lo completa “(...) *para estar santificado plenamente y para dar testimonio, es necesario recibir también el bautismo del Espíritu y experimentar los dones espirituales mencionados en Hechos 2: el hablar en lenguas (glosolalia), los milagros, las profecías y las curaciones*” (Baubérot y Willaime, 1990: 147). En el marco del culto pentecostal también tienen especial relevancia los “mensajeros”, es decir, aquellos que demuestran dones particulares para transmitir el mensaje de Dios en diferentes lugares.

La comprensión de la temática religiosa en las comunidades wichí excede los propósitos de nuestro trabajo, si bien aquí nos interesa retomar los atributos solicitados para los mensajeros: la demostración de dones y la aptitud para hablar en diferentes lenguas⁶². De este modo, las destrezas solicitadas por el culto también hacen parte de algunas de las habilidades alcanzadas por los JUW en los ámbitos escolares, como ser el adiestramiento en múltiples usos del español y en diversas variedades del mismo (citadino, académico, escrito, etc.).

Por lo anterior, se teje un panorama heterogéneo en el que los jóvenes sopesan que frente a una realidad “desgastada” debe surgir una nueva esperanza, acorde al despertar de una “nueva era”:

“Entonces hoy día la gente se junta, los ancianos se juntan ¿y qué dicen ellos, qué observan ellos? Ellos ven los problemas de ahora: ven que el río se seca (...) ven los desmontes, ven que faltan los animales, y [se preguntan] ‘¿quién podrá defender ahora [a la comunidad]? Porque antes sí, se defendía, si sabías leer, digamos, pero ya no basta con eso (...) Y así ellos dicen que los que se quedan no van a poder defender, los que van a defender son los que salen, los que vuelven con el cartón” (Luis, JUW, 23/02/10).

“Porque nosotros estamos cerrando una era (...) y vendrá luego otra era (...) Y por eso nosotros tenemos que aprender de las dos ciencias,

⁶² Se ha señalado para otros pueblos indígenas la importancia que reviste la capacidad de hablar diferentes lenguas. Entre los ticuna de la Amazonía brasilera, por ejemplo, existe la idea nativa de que hablar en muchas lenguas constituye un don, lo cual otorga prestigio a las personas (cf. Goulard, 2000, en Paladino, 2006).

¿no? de la nuestra, digamos, de la cultura y de la nueva ciencia, la de universidad” (Julio, JUW, 24/11/09).

Los párrafos precedentes reflejan el modo en que los jóvenes justifican el seguimiento de sus carreras universitarias en vínculo con los intereses comunitarios, con lo que su pueblo necesita. En efecto, ellos se auto-posicionan como los encargados de sintetizar los conocimientos de las dos tradiciones culturales: la wichí y la occidental. Así, para defender a la comunidad y garantizar la reproducción cultural frente de los nuevos problemas sociales y ambientales, es necesario aprehender de las “dos ciencias”. Una trayectoria escolar prolongada permitirá, en sus términos, que las comunidades wichís cuenten con nuevos defensores, quienes sin renegar de sus pertenencias indígenas (y en ciertos casos reforzándolas) serán los encargados de “tomar” el conocimiento de los occidentales, poniéndolo a disposición de su pueblo. Otras etnografías han destacado los vínculos entre el ingreso a la universidad por parte de jóvenes indígenas y los modos en que sus trayectorias escolares prolongadas recrean vínculos de pertenencia y solidaridad hacia el colectivo indígena. Al respecto, explica Collet (2006), que entre los bakairí brasileños, la frase repetida por los jóvenes “defender a mi pueblo” (a partir del acto de ir a la escuela) significa garantizar la continuidad del parentesco en los términos de organización social tradicional de los bakairí (cf. Collet, 2006). Para Andrade (2007) la adquisición de conocimientos escolares entre los jóvenes del pueblo yecwana –del lado brasileño de la frontera con Venezuela– se relaciona con una mirada mítica que les indica que en el próximo ciclo terrestre, ellos deben asumir el papel hegemónico, que hoy es de los blancos. Por ello, deben acumular todos los conocimientos elaborados por los últimos, específicamente los que son proporcionados a través de la escuela (Andrade, 2007, en Ramos, 2011). En términos de Czarny (2008), la membresía a la comunidad indígena actúa como un lazo social que legitima la adquisición de conocimientos por parte de un grupo de individuos, cada vez que los saberes adquiridos “sean puestos al servicio de la comunidad”. De Souza (2010), compara el acceso de los jóvenes de la etnia paresí a la universidad con el kula descrito por Malinowski, esgrimiendo que ambos implican alianzas sociales que funcionan de una forma desinteresada y al mismo tiempo, obligatoria. Así, frases tales como “nadie estudia para sí mismo, nosotros estudiamos para la comunidad” dan cuenta de que el *“acceso a la educación superior establece un circuito de intercambio y de*

alianzas de los jóvenes, no sólo con los parientes próximos o con su comunidad de origen, sino también con su pueblo e inclusive con otros pueblos indígenas y con el movimiento indígena” (de Souza, 2010: 69).

Para el caso de los wichís, la afirmación de ser los defensores de su pueblo funciona para legitimar la continuidad de las carreras escolares de los jóvenes: “(...) *porque eso yo no me puedo olvidar, no, de que [la educación] es para mí y es para mi pueblo*” (Pedro, JUW, 22/09/09).

Al respecto nos preguntamos: ¿cómo se establecen las relaciones entre el objetivo de defender a la comunidad y el cursado de asignaturas específicas en vistas de obtener un título universitario de grado?, ¿qué habilidades buscan aprender los JUW en la Universidad? Y por último ¿de qué manera se relacionan las destrezas a adquirir con las carreras que están cursando (profesorado en Ciencias de la Educación y en Filosofía)?

6.4.2. La dimensión política de la educación

Como ha sido señalado en el capítulo 3, el ingreso de los jóvenes a la UNSa fue producto de un proceso de negociación y estrechamiento de vínculos entre los docentes del secundario de los Troncos y los investigadores del CUSICO. Así, denominamos como “ingreso mediado” al proceso de inserción de los JUW a la UNSa. Entre otros motivos, esta mediación se visibilizaba en los márgenes estrechos para la elección de la carrera (cf. capítulo 3). En efecto, la inscripción al profesorado en Ciencias de la Educación obedecía más al ámbito “sugerido” por los miembros del CUSICO que a intereses o vocaciones manifiestas por los jóvenes (con la excepción de Pedro, quien optó por el profesorado en Filosofía). No obstante lo anterior, los JUW indican que la educación es una de las áreas de actuación prioritarias para la defensa de su pueblo:

“Digamos, lo que nos interesa a nosotros son la educación, la salud y la política... porque son las áreas más desgastadas para nosotros”
(Julio, JUW, 24/11/09).

“Y la idea de estudiar ciencias de la educación era para eso, ¿no? Para poder cambiar el modelo educativo que nos enseñaron a nosotros, ¿no?” (Luis, JUW, 20/11/09).

“Y estaría bueno que haya un originario, ¿no? En la escuela. Y que enseñe lo nuestro. O un paisano que sea concejal también podría ser, ¿no?” (Pedro, JUW, 22/09/09).

Cuando se relaciona la formación de los jóvenes con la elaboración de un proyecto educativo autónomo por parte de los pueblos indígenas, la carrera de Ciencias de la Educación cobra un sentido relevante para los miembros de la comunidad –los jóvenes incluidos. En contraposición, el profesorado en Ciencias de la Educación también es visualizado como una carrera larga, con pocos contenidos que puedan ser inmediatamente transmitidos o directamente “aprovechados” por la comunidad:

“Va... y a veces uno piensa cuándo se podrá terminar la carrera, o si uno quiere terminar para volver allá a estar encerrado en cuatro paredes” (Luis, JUW, 20/11/09).

“Y a veces los padres (nos) preguntan: ¿qué es lo que estudias?. Y como que uno le dice que es para ser profesor, pero diferente, como que un poco más (...) porque también es difícil explicar, ¿no?” (Julio, conversación informal, 13/08/11).

Cobran aquí relevancia las dificultades para definir el perfil de un graduado del profesorado en Ciencias de la Educación⁶³. Este inconveniente se acrecienta por las inseguridades acerca del modo en que los jóvenes podrán utilizar sus conocimientos universitarios en beneficio de su comunidad.

⁶³ El plan de estudios vigente en la UNSa define el perfil del/de la profesor/a en Ciencias de la Educación como aquel “profesional egresado que cuenta con la preparación para abordar críticamente los distintos aspectos de la problemática educativa en los atravesamientos de los aspectos macro y micro, en situaciones tanto formales y no formales, con criterios de equidad social, actitud científica y de respeto por las subjetividades y la pluralidad cultural” (Plan de Estudios de las Carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación).

Para el caso de Pedro, quien estudia el profesorado en Filosofía, las interpelaciones respecto de los vínculos entre el perfil de un graduado en filosofía y las necesidades de su pueblo son aún más acuciantes:

“Y siempre me preguntan... como que les parece raro que un indio esté estudiando a los griegos (...) como por ejemplo había un pastor que me decía ‘un chico del Pilcomayo; viene de una comunidad y estudia la cultura occidental, estudia a los griegos’, dice: ‘qué raro’ (...) Y como que me faltó el respeto, ¿no?” (Pedro, JUW, 22/09/09).

La interpelación por parte del pastor sintetiza un imaginario extendido acerca de la carrera escogida por Pedro. La sensación de extrañeza respecto de estudiar el profesorado en Filosofía es compartida por miembros de la comunidad y por personas no-indígenas.

“Y muchas veces en la UNSa misma me dicen que estudie antropología digamos, porque sería más una carrera que tiene que ver con los indios, ¿has visto? Pero yo sigo con lo que me gusta nomás, que es la filosofía” (Pedro, JUW, 22/09/09).

Las opiniones sobre la elección de la carrera escogida por Pedro se vinculan con los imaginarios que los interlocutores tienen respecto de los fines de la profesionalización de los indígenas, como así también con estereotipos respecto de las carreras universitarias. Para el caso de los miembros de la comunidad, durante un Encuentro organizado en los Troncos por los JUW y titulado *N’ochufwenyaj ta n’awatlä* “La Educación que queremos” (27 y 28 de abril de 2011), los ancianos manifestaron que para ellos era importante que los jóvenes vayan a la universidad, pero no para estudiar cualquier carrera, sino las carreras que contribuyan al pueblo (Nota de campo realizada por C. Buliubasich). En este sentido, la tríada *educación – salud – derecho* goza de una aceptación generalizada.

Por otra parte, en el ámbito universitario, el asombro frente a la elección del joven y la sugerencia de que estudie la licenciatura en Antropología se vincula con las representaciones que los agentes relacionados al ámbito universitario suponen que son

las carreras más ajustadas al perfil de lo que creen que ellos necesitan, pueden o deben estudiar⁶⁴.

Como se ha señalado más arriba, los fines políticos –expresado en la formación para una nueva era y las cualidades de los “nuevos defensores”– cobran relevancia para entender la formación universitaria de los JUW. Aquí quisiera remarcar dos aspectos. En primer lugar, dos de los cuatro jóvenes con los que se ha trabajado cuentan con algún pariente ejerciendo como cacique en Los Troncos⁶⁵. En consecuencia, en la selección de los estudiantes habría que sopesar la influencia de actuación de las familias más influyentes de la comunidad, y la confianza en que ellos se inclinarán en favor de algún segmento político en particular. En segundo lugar, cabe señalar que si bien existe cierto consenso en la tríada salud - educación - derecho en cuanto carreras “válidas” o “importantes” para la formación de los jóvenes, pareciera que mientras las dos primeras guardan relación directa con la elección de las carreras de Enfermería y de Profesor en Ciencias de la Educación (o el magisterio), la formación política sería transversal a la propia elección de estudiar, sin adecuarse a los contenidos específicos de alguna carrera de grado. Desarrollaremos este punto a continuación.

La dimensión política de la educación expresa para los JUW una actitud frente al estudio (en la que destaca el empleo de un discurso indígena), una guía de acción colectiva que señala el comportamiento adecuado en relación con los establecimientos de educación superior (que incluye cierto grado de sospecha frente a las instituciones occidentales) y la posibilidad de ocupar un lugar de prestigio (en un contexto de oportunidades limitadas para los jóvenes). Por ello, sus estudios en la ciudad de Salta se encuentran íntimamente relacionados con aquello que la comunidad entiende como “hacer política”: la creación y/o extensión de redes de contactos –particularmente con criollos y/o blancos–, la apropiación de formas socialmente valoradas de utilizar la lengua castellana (en formato ciudadano y en soportes escritos) y la creación de

⁶⁴ Durante una clase dictada por Mariana Paladino en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Federal Fluminense, (20 de mayo de 2011), una estudiante indígena manifestó que cuando ella le comentó a un amigo no-indígena que quería estudiar Antropología, su amigo le contestó: “¿qué, te querés estudiar a vos misma?”. Ella recuerda que su respuesta fue: “no, justamente, quiero estudiar antropología porque quiero conocer culturas diferentes” (Registro clase 20 de mayo de 2011). Surgen de esta manera debates aún no saldados en la Antropología sobre la centralidad del estudio del “otro” cultural. Es decir, ¿la Antropología debe estudiar la diferencia cultural o debe estudiar a los indígenas?, ¿qué sucede cuando los propios indígenas se profesionalizan en el campo de la Antropología y quieren estudiarnos a los no-indígenas, sus otros culturales?

⁶⁵ Este dato merece ser matizado, debido a la cantidad de casamientos endogámicos en los Troncos, lo que conlleva a que gran parte de los individuos sean parientes entre sí (Palmer, 2005).

legitimación a partir de mostrar que se hace uso de un sistema en primera instancia ajeno (el sistema educativo formal/estatal), pero apropiado a los fines de colaboración con el colectivo indígena. De esta forma puede comprenderse que muchas veces los jóvenes no escojan las carreras en base a lo que en sí mismas simbolizan, sino en lo que “ir a la universidad” implica para sus pueblos:

“(...) La formación de cuadros políticos es una meta importante [para la profesionalización indígena]. Sin embargo, esta formación no necesariamente implica capacitación política sino adquisición de capital simbólico como es el título. De ahí que, para algunos estudiantes lo importante no sea la carrera sino el símbolo de estudio universitario” (Cují, 2011: 160).

Resulta válido preguntar entonces, en el marco de la adquisición de prestigio por el acceso a la Universidad, ¿cuáles son las habilidades o destrezas más valoradas?

“porque lo que estamos buscando, sería que haiga un conocimiento de muchas cosas, que los jóvenes sean críticos, que se conozcan las cosas (...) incluso la política misma, yo creo que nosotros no la entendemos todavía (...) por eso hay que meterse en esta cultura [mayoritaria], ¿no? para conocer y para generar nuevos intercambios, porque si no hay intercambio no se puede. Por ejemplo ahora mismo, ¿qué pasa si yo no hubiera venido? No podríamos hablar, y vos ni ahí [sabrías] lo que pienso (...) entonces eso... generar una comunicación y tomar las herramientas, esa sería nuestra utopía, ¿no?” (Julio, JUW, 24/11/09).

“Y nosotros no sabemos si después otros chicos podrán venir [a la ciudad de Salta], porque cuesta mucho (...) pero lo importante es que se sepa lo que [nosotros] estamos aprendiendo y que [los otros jóvenes] accedan a ese conocimiento. Que comiencen a ser críticos. Que comiencen a reflexionar y vean la situación de la sociedad. Ver la situación de la sociedad y bueno... de decir ‘che, ¿pero dónde estamos?, ¿dónde estamos parados?’ Y en ese sentido de ser

estratégicos, ¿viste? Para decir, bueno che, planteamos esto (con la mano golpea la mesa) o hacemos esto (golpea nuevamente la mesa, al lado) para que nos resulte esto (último golpe de la mesa). Y es eso, ¿has visto? Porque es lamentable o sea... en las comunidades se desconoce. Porque muchos de nuestros problemas son por eso: la falta de comunicación, la falta de información. Porque nadie conoce, nadie conoce” (Luis, JUW, 20/11/09).

“Yo creo que el día de mañana estaría bueno llegar a la meta y hacer las dos cosas, supongamos, hacer las cosas nuestras y las de acá también” (Pedro, JUW, 22/09/09).

El énfasis en comunicar, en establecer lazos de cercanía entre dos realidades diferentes, se explicita al indagar por los fines de continuar en la Universidad para los JUW. Su meta, anhelo u objetivo es lograr, mediante el acceso a la educación superior, la capacitación en diferentes tipos de destrezas que ellos consideran relevantes para hacer política, es decir, para modificar los vínculos entre su comunidad y la sociedad mayoritaria, por un lado, y al interior de la misma organización comunitaria, por el otro⁶⁶. En otras palabras, la dimensión política de los estudios superiores expresa la intrínseca relación que envuelve dos dimensiones del proceso de escolarización para los wichís: la dimensión personal (adquirir el título) y la dimensión comunitaria (poner el título a disposición de los requerimientos de la comunidad).

Desde el plano individual la educación significa un desafío, una búsqueda o exploración de nuevos horizontes:

“Va, para mí es muy divertido, ¿no? la educación, lo mismo que ir a clases y conocer gente, y ya te presentan, y ya tomás mates, y así” (Luis, JUW, 20/11/09).

⁶⁶ Podría incluirse una tercera esfera de acción en la cual los vínculos se están modificando: al interior de la estructura universitaria (cf. Eje II).

“Y está buenísimo, digamos, cuando te muestran otras cosas que vos no conocías, que nunca te habías imaginado, entonces es... no sé... ta pasado” (Pedro, JUW, 22/09/09).

“Como que nunca me imaginé que iba a aprender tanto... más allá de que cuesta, porque cuesta muchísimo” (Julio, JUW, 24/11/09).

Al resaltar la dimensión personal de la experiencia de conocer y aprender en los ámbitos escolares me propongo ahondar en un aspecto que muchas veces ha sido dejado de lado en el análisis de la profesionalización indígena: la valoración individual, subjetiva y en torno a sí mismos que los JIU realizan a partir de su experiencia universitaria. Esta dimensión, a menudo ofuscada por el análisis de los procesos macro sociales y la valoración colectiva de la adquisición de saberes, nos demuestra que todos los proyectos y anhelos se realizan desde y a través de los cuerpos de sujetos situados, los mismos que se forman y se transforman en situaciones de dolor, alegría, hambre y diversión.

“Por ahí lo que me dolía era que la gente te veía, ahí solito, y nadie se te acercaba a preguntarte si tenías hambre, si tenías para comer (...) porque yo pasé muchos días sin comer siquiera” (Carlos, JUW, 23/09/10).

Esos momentos de dolor y desdicha, junto a los otros de alegría son parte indisoluble del proceso de habitar en la ciudad e ir a la Universidad para los jóvenes indígenas contemporáneos. Al preguntarse si vale la pena enfrentar tales situaciones, Pedro entiende que:

“Los frutos se verán más adelante (...) quizás el día de mañana, cuando ya pueda expresarme más correcto, cuando ya tenga que trabajar, cuando ya seamos grandes, digamos, y tengamos necesidades” (Pedro, JUW, 22/09/09).

Cabe resaltar la transitoriedad que esgrime el joven respecto de la etapa que están atravesando. El estar en la Universidad es un momento necesario en el marco de un proyecto de futuro en el que serán visualizados los frutos del estudio: el título y el acceso al mundo laboral. Como sucede en el caso de los jóvenes ticuna que realizan trayectorias escolares prolongadas (Paladino, 2006), la noción de trabajo entre los JUW se relaciona con el trabajo formal, al cual se accederá una vez que egresen de la Universidad. Las actividades que los jóvenes realizan día a día en Salta (talleres de lengua wichí, operadores terapéuticos interculturales) no son visualizados como “trabajo” desde su perspectiva. Esto por dos motivos: por una parte, se trata de actividades en las que son contratados por su pertenencia étnica (ser wichís) y su condición de estudiantes universitarios. Es decir, no son trabajos que ellos vinculen al producto de su formación universitaria: ser profesionales en los campos de la educación y la filosofía. Por otra parte, existe un lazo entre las tareas que ellos asocian al trabajo y el sostenimiento de una familia. Trabajar implica contribuir con la reproducción del grupo familiar primario (la familia del hogar o *o-ijnyój-ta-wet*). Dado que ellos se mantienen solteros, la necesidad de trabajar (en estos términos), aún no aparece.

Tomados como un conjunto, la titulación y el ingreso al mercado laboral (formal) representan para los JUW el paso a la vida adulta. Aquí nos encontramos en frente de un panorama bastante incierto. En primer lugar, el área del Pilcomayo es visualizada como un espacio sin oportunidades para la inserción laboral. Por otra parte, en caso de tomar la decisión de quedarse en la ciudad de Salta los JUW se mantendrían en la encrucijada de mantener una residencia a 600 km de distancia de los lugares en los que se desenvuelven los procesos sociales que ellos consideran capitales, como ser los políticos. Cabe indicar que el paso a la vida adulta también refiere a la conformación de una nueva familia. Esto marcará, seguramente, las decisiones a futuro de los JUW.

Recapitulando, observamos que la familia cercana se presenta como el espacio en el que se tensan y negocian los vínculos entre las expectativas comunitarias –la titulación universitaria como símbolo de empoderamiento y ámbito de formación de nuevos líderes– y las voluntades individuales –las vocaciones profesionales, la búsqueda de nuevas experiencias y las construcciones de sentido propias acerca del presente y el futuro de la comunidad. Visualizar la educación formal como un proceso simultáneamente propio (individual) y comunitario constituye una estrategia que permite colectivizar los alcances de su paso por la Universidad. En este marco, la

dimensión política de la educación opera como horizonte de sentido en el cual se encuentran y desencuentran los distintos actores sociales que habitan en la comunidad indígena –los JUW incluidos.

6.5. El consejo indígena, ¿un diacrítico tradicional reformulado?

En este acápite me propongo retomar las discusiones planteadas durante el capítulo, para analizarlas a la luz de un caso concreto: el estudio de la vigencia actual del consejo indígena (en tanto mecanismo para la transmisión del conocimiento intergeneracional) entre los wichís contemporáneos. Partimos de considerar la preocupación que fue captada por otros estudios entre los wichís: “antes todos los niños estaban con los ancianos, pero hoy no es así” (Hecht, 2004). Estar con los ancianos implicaba una socialización en los valores y las pautas culturales de los wichí a partir de la escucha de los consejos. Debido a las trayectorias escolares descritas para los jóvenes de Los Troncos, en nuestra etnografía encontramos novedosas reconfiguraciones del consejo indígena, las mismas que hablan de la flexibilidad de los diacríticos culturales del pueblo wichí.

Los consejos indígenas pueden ser entendidos como la literatura oral de la comunidad wichí, y se compone del acervo de cuentos y enseñanzas que son claves para la transmisión de su cultura y que son utilizados para transmitir la historia de los “antiguos” a las jóvenes generaciones (cf. Hecht, 2004). Estos consejos se componen de “(...) enseñanzas que se transmiten de generación en generación y forman parte del proceso de socialización de los niños (...) son las palabras que acompañan al niño a medida que va creciendo y lo instruyen en las costumbres, cuidados y valores éticos de su comunidad, valiéndose de cierto lenguaje formalizado” (Messineo, 1999, en Hecht, 2004:102).

Esta práctica no es exclusiva del pueblo wichí, sino que hace parte de una estrategia de socialización en diferentes sociedades: “la narración de historias es un modo de transmitir información a la gente joven en muchas culturas, sin que se den cuenta de que se les está enseñando. Todas las historias tienen una aplicación metafórica a la vida real, proveen de modelos para la conducta, o cuentan a un tiempo con ambas características” (Spindler, 1999, en Hecht, 2004:98). Asimismo cabe señalar que los encargados de transmitir los consejos han sido los ancianos, ya que por

su prolongada experiencia de vida, han acumulado un vasto entendimiento del río, del monte y de las relaciones entre los espíritus y los humanos (Aikman, 2003). Debido a ello, el consejo también ha institucionalizado un modo de establecer las relaciones intergeneracionales, en las que los adultos/ancianos juegan generalmente un rol activo, mientras los niños y jóvenes ocupan posiciones caracterizadas como receptoras. En los últimos años, sin embargo, estudios centrados en el entendimiento de la niñez como etapa específica de la vida social en las comunidades indígenas comenzaron a cuestionar las visiones adultocéntricas en los estudios etnológicos (cf. Hecht, 2010 y Hecht y García Palacios, 2010).

En el intercambio con los jóvenes universitarios wichí hemos encontrado que el respeto y el valor por la adquisición del conocimiento de los ancianos continúa vigente, lo que se refuerza en frases como:

“Nosotros respetamos mucho a los ancianos, a los mayores. Siempre los escuchamos. Pero por ahí, ellos no tuvieron la oportunidad con el estudio ¿no? De llegar a la universidad por ejemplo. No es que reniegue, ¿no? De mi padre, del cacique. Hizo y hicieron lo que pudieron, ¿viste? Que no está mal, digamos, defendieron bastantes cosas, pero no basta con eso. Hay otras cosas que no pudieron, que no tuvieron la suerte de apropiarse, de entrar, que se yo, en la universidad, como nosotros ahora” (Julio, JUW, 24/11/09).

El joven realiza una disociación entre los contextos en los que sus padres y abuelos fueron jóvenes y la época actual en la que ellos viven su juventud. Ambos momentos son presentados como contenedores de oportunidades diferentes para los pueblos indígenas asentados en territorio argentino. El hecho de que ellos sean los primeros jóvenes de su comunidad que acceden al sistema de educación superior universitario los ubica en un lugar liminal. Desde esta nueva posición ellos generan expectativas y visiones del mundo en las que confluyen mandatos, saberes y demandas que provienen de diversas tradiciones culturales. Desde esta posición *sui generis*, Julio indica que aún es importante escuchar a los ancianos. Esto nos recuerda la voz de una estudiante universitaria de la etnia triqui (México) quien afirma *“quién sabe cómo mi abuelita nunca hizo estudios en la escuela y ella me podía ayudar, sólo con su consejo*

ella ya me ayudaba” (en Czarny, 2008). Este tipo de afirmaciones nos ayudan a aproximarnos a la comprensión de las apropiaciones activas que los jóvenes hacen de repertorios culturales provenientes de diferentes tradiciones, apropiación que supone la reelaboración constante de diacríticos tradicionales, adaptándolos a las nuevas condiciones de su contexto y a sus propios intereses.

En el caso de las sociedades indígenas, el consejo ha funcionado como medio para mantener la transmisión intergeneracional del conocimiento socialmente relevante para sus miembros. Cabe señalar que lo que se entienda por relevante para una sociedad puede cambiar con el paso del tiempo, e incluso pueden llegar a modificarse parcialmente algunos aspectos o contenidos de la cultura sin existir mayores transformaciones en otros. Esto pareciera estar sucediendo en algunas comunidades wichí, en las que el concepto de “consejo” ha ampliado su ámbito de aplicación, sin que esto suponga la pérdida de su vigencia. Los consejos ya no son utilizados solamente como medios para la transmisión de conocimientos acerca de las verdades de los antiguos, sino que también pueden predicar acerca de referentes inter-culturales, como la escuela:

“Por ahí me costaba [era] muy, muy pesado de poder entender las cosas de la escuela, pero por ahí con el apoyo del abuelo, más que nada el abuelo que me explicaba algunas cosas, no sobre los temas que me daban en la escuela, sino solamente por ahí me daba un consejo. Y con eso uno se sentía más fuerte, no pensaba dejar el estudio a pesar de lo difícil que era” (Esteban, JUW, 20/04/10).

Nos encontramos frente a signos que evidencian un proceso de diversificación en los usos de un diacrítico cultural que continúa siendo central para la transmisión intergeneracional del conocimiento entre los pueblos indígenas: el consejo. En este caso, la relación de jerarquía entre los grupos etarios permanece intacta: es la persona mayor quien aconseja al niño/joven. Si bien desconocemos el contenido del mensaje, la interpretación del joven fue realizada a partir de sus necesidades, relacionadas con la fortaleza para lograr el éxito escolar. De este modo la escuela asume una posición importante como espacio de socialización y como lugar desde el cual construir futuros posibles –sobre todo para los jóvenes wichí que hoy cursan estudios universitarios.

Dicho de otra manera, la institución escolar forma parte de la vida de los wichí del Pilcomayo salteño, sin que esto implique una convivencia exenta de tensiones, ya que la escuela cohabita junto a prácticas culturales de mayor profundidad histórica entre los wichí. Entre ellas: la vitalidad del uso cotidiano de la lengua indígena en contextos intra-étnicos, la preeminencia del traspaso de información a través de la vía oral (*“como que somos más de la oralidad nosotros, ¿no?”* Julio, 24/11/09) y la socialización a través de consejos.

Observamos entonces que la realización de trayectorias escolares más prolongadas complejiza las visiones unilaterales que muchas veces ha cristalizado la etnología americana al establecer un vínculo isomórfico entre transmisión de conocimiento – socialización – identificación étnica y roles etarios. Revisemos el siguiente fragmento de entrevista:

“Cuando nosotros volvemos allá [a la comunidad] es como que los ayudamos a nuestros hermanos ¿no? Se nos acercan y nos piden nuestro consejo, nuestra palabra. Nos hacen leer los papeles que llegan de abogados, por la luz, el agua y nos piden que les leamos y les digamos que se puede hacer” (Luis, JUW, 20/11/09).

La relación a la que Luis alude es un vínculo de cooperación. En este caso, según las expresiones del joven, la comunidad espera de ellos un consejo, su palabra. Las palabras requeridas son interpretaciones de los términos burocráticos en los que son escritas las notificaciones judiciales. Nuevamente aquí podemos dar cuenta de la expansión en los sentidos que asume el consejo. En este caso, lo que se revierte son tanto los contenidos a transmitir como también la jerarquía etaria. El consejo otorgado por los jóvenes contiene elementos de hermenéutica que son solicitados por los miembros adultos de la comunidad. Saber interpretar los papeles les permitirá, luego, tomar decisiones grupales respecto del accionar más adecuado para seguir en cada caso.

A partir del panorama descrito, encontramos que el proceso de formación universitaria de los JUW, a la par de introducir muchas inseguridades respecto de qué harán los jóvenes una vez que finalicen sus estudios, se encuentra generando nuevos espacios para la transmisión de saberes que provienen de diferentes horizontes culturales. Tales saberes se encuentran insertos en una compleja red de relaciones

sociales dentro de la cual las capacidades de lectoescritura, las jerarquías etarias y el aprendizaje contextual forman un entramado poroso que permite la (re)interpretación de prácticas culturales exógenas en vistas al sostenimiento de una identificación étnica diferenciada y de un modo particular de adquirir los conocimientos y de otorgarles sentidos desde y para el colectivo wichí.

6.6. Interpelaciones, redefiniciones y continuidades

Entre los wichís, la formación de los jóvenes a nivel superior implica rupturas, continuidades y reacomodaciones al interior de la organización social indígena. Tales procesos estimulan la reflexión respecto de qué lugares sociales ocupan estos jóvenes, y de qué modo son interpelados por los diferentes segmentos que componen la comunidad y el asentamiento comunitario.

Las diferentes interpelaciones que los jóvenes reciben por parte de los miembros del asentamiento comunitario refleja la diversidad de puntos de vista y expectativas que las sociedades wichís contemporáneas se encuentran elaborando en torno de qué se espera de los jóvenes –y de los jóvenes escolarizados en particular. En este sentido, destacamos que el acceso a mayores niveles de escolaridad (particularmente a la universidad) no representa por sí mismo valores afirmativos, sino que los JUW deben trabajar constantemente en pos de construir cadenas de valoración positiva en relación con sus procesos de adquisición de conocimientos académicos.

Al iniciar el capítulo señalamos que entre los wichís aprender equivale a: desarrollar destrezas vinculadas a un tipo de actividad específica (a), conocer los contenidos y las técnicas propias para el logro de esa actividad (b) y, fundamentalmente, se trata de aprender el valor de los vínculos sociales (c). La complejidad del mundo actual permite entrever un panorama en el que las superposiciones de expectativas y las tensiones etarias y escolares ponen en cuestión los tipos de conocimientos y técnicas que las generaciones jóvenes deben aprender (a y b). Asumimos, en efecto, que la escolaridad formal constituye un elemento importante en la formación de los niños, las niñas y los jóvenes indígenas. Este lugar relevante no se encuentra, sin embargo, exento de tensiones, ya que en las instituciones de educación formal se producen acomodaciones y pujas entre la estructura comunitaria (basada, entre otros aspectos, en una incorporación desigual de los miembros según sus edades), los mandatos

hegemónicos (expresados en el currículo y en el accionar de los agentes no indígenas: directivos, maestros, profesores, supervisores) y la agencia infanto-juvenil.

Más allá del rol significativo que tiene la escuela, el aprendizaje del valor de los vínculos sociales intra e inter comunitarios (c) continúa manteniendo una importancia notable en las comunidades wichís del Pilcomayo salteño. En este tipo de aprendizaje, la organización comunitaria destaca como el ámbito social a través del cual los individuos –los jóvenes incluidos– desarrollan sus identidades etarias, escolares, de género, etc. La comunidad también constituye el espacio en el que se diseñan y disputan las posiciones sociales actuales y futuras de los segmentos sociales. En otras palabras, es en el marco de la organización comunitaria que se procesa y otorga sentido a las experiencias formativas de los diferentes sectores de la sociedad indígena.

Para ejemplificar la reconfiguración de los lazos sociales a partir de las negociaciones entre los JUW y los segmentos socio-etarios de los Troncos hemos analizado: la redefinición de los lazos familiares (particularmente el rol de intermediarios que juegan los padres entre la familia cercana y las interpelaciones de la comunidad), las continuidades y transformaciones en torno del consejo indígena, la creación de un grupo de “jóvenes” con pertenencias múltiples (profesores criollos y estudiantes universitarios indígenas), como así también la importancia que guarda la dimensión política de la educación para los JUW. Esta última permite que ellos elaboren un espacio propio en el marco de las interpelaciones comunitarias. Al auto-asumir que existen elementos “desgastados” y que su rol es adquirir conocimientos para actuar como “defensores de la comunidad”, los JUW están actualizando el discurso indígena proveniente de un horizonte histórico profundo entre los wichís, incorporándole elementos provenientes del mundo occidental-académico. Con ello, están mostrando las particularidades que encierra el “ser wichí”, ser “joven wichí” y ser “joven wichí universitario” en el contexto salteño contemporáneo.

EJE IV

***Jóvenes Indígenas Universitarios (JIU):
una categoría y tres dimensiones de disputa***

CAPÍTULO 7
**CONCLUSIONES. CONSTRUYENDO DISCURSOS Y ESPACIOS
SOCIALES PROPIOS**

7. Entre políticas, mandatos y lugares de reconocimiento

Nuestra investigación se centró en el estudio de las interpelaciones que los JIU han recibido durante la realización de sus estudios universitarios en base a marcas étnicas, escolares y etarias específicas. En este sentido, la obra intentó ofrecer un camino posible que ayudase a desentrañar los entramados en los que se inserta la construcción del JIU desde las políticas públicas de la UNSa, por un lado, y los mandatos de la tradición indígena para seguir siendo parte de / perteneciendo a un colectivo étnicamente diferenciado, por el otro. Esta tarea implicó adentrarnos en las pugnas de sentidos (Grimson, 2011) y en los intersticios de roce, fricción y complementariedad entre categorías socio-pedagógicas, sentimientos de identificación y formación de grupos humanos. De esta forma, seguir el curso de acciones político-pedagógicas (capítulos 3 y 4) y reconstruir experiencias y expectativas en torno de la educación superior de los JIW (capítulos 5 y 6) ha sido el puntapié para ahondar en los modos múltiples de percibir la alteridad y construir la otredad en contextos locales que se encuentran, a su vez, atravesados por mandatos, representaciones y estilos comunicativos provenientes de un horizonte regional y global (Segato, 2007). Este último punto es importante, ya que el fenómeno abordado forma parte de la demanda mayor por la redefinición de los vínculos entre los pueblos indígenas latinoamericanos y los Estados nacionales.

Las interpelaciones realizadas desde la UNSa y en base a criterios de etnicidad fueron analizadas en los capítulos 3 y 4. En el capítulo 3 observamos de qué modo la aparición de dos colectivos indígenas en la UNSa entre los años 2008 y 2009 despertó

sensibilidades hacia la “temática indígena”, las mismas que hasta ese entonces no habían encontrado un lugar de registro válido en el marco de un modelo universitario que declamaba la igualdad formal de sus miembros. El debate emerge en el seno de disputas locales y sentidos prácticos respecto de cómo considerar a los indígenas. Para el caso de los jóvenes wichís, la estrategia de tutorías implementadas delineó una suerte de “ingreso mediado”, con escasos márgenes para la participación activa de los jóvenes en su inserción universitaria. En este sentido, el establecimiento de la pregunta por el origen étnico en los formularios de preinscripción a partir del año 2009 marca una ruptura epistémico-ideológica al interior de la Casa de Estudios que invita a considerar la diversidad entre el alumnado y, quizás de manera paradójica, comienza a trazar un camino estrecho, o de “mismidad” para atravesar la experiencia de ser estudiante-indígena en la Universidad.

La aprobación y ejecución de una política pública de base étnica durante el año 2010 sintetiza el esfuerzo de creación de un programa de acompañamiento específico para los estudiantes indígenas de la UNSa. Como hemos analizado en el capítulo 4, dicho programa surge, desarrolla y sustenta al compartir un discurso con un sector de la Universidad que se siente identificado con banderas de reivindicación de sectores minoritarios al interior de la Casa de Estudios. En esa conjunción, nace la posibilidad de visibilizar y trazar una política focalizada en la diversidad cultural. Esta política se ubica en los márgenes entre una formación universitaria “tradicional”, “universal” o “desmarcada” (ya que no supone la creación de carreras específicas para indígenas o la implementación de planes curriculares interculturales) y una estrategia de acompañamiento particularizada que se apoya en la condición étnica de los beneficiarios. Así, el proyecto de tutorías vehiculiza un plan pedagógico que otorga un estatus diferencial y un trato preferente a los JIU, a la vez que actúa como un dispositivo privilegiado para conocer a ese “otro” y establecer parámetros y criterios para su definición, identificación y registro de su rendimiento escolar. Esta tensión se hace explícita en el análisis de las categorías utilizadas para definir a los estudiantes indígenas. Aquí se producen roces entre el criterio legitimado desde los organismos internacionales, es decir, la auto-identificación de las personas con el colectivo indígena (convenio 169 OIT) y la percepción local/salteña del “otro indígena”: aquel individuo que reside en una comunidad indígena (imaginada ésta última como alejada en el tiempo y en el espacio).

Considerando el trazado de políticas públicas como una actividad socio-cultural inmersa en el marco de relaciones de negociación y de gobernanza a diferentes escalas, hemos analizado de qué modo el Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios colaboró con: la construcción de nuevas categorías de personas al interior de la UNSa, la creación de un escenario propicio para el despliegue de nuevas formas de subjetividad y la consolidación de un modo particular de performar y asumir una identidad indígena en los términos de la institución: una “identidad supeditada” (capítulo 4). Estos aspectos se han desarrollado en simultáneo con procesos de negociación de la diferencia y la identidad llevados adelante por los propios estudiantes. A partir de la expresión en un medio periodístico local, observamos de qué manera ellos se apropian de las categorías sociales propuestas desde la política pública institucional para vehicular sus propios intereses y objetivos en tanto jóvenes, indígenas y estudiantes universitarios. En el mismo capítulo se focalizó en la pregunta por la delimitación de los bordes en las categorizaciones sociales, sobre todo en aquellas en las que se ponen en juego variables de índole étnica y de clase social. Focalizar en los límites y las yuxtaposiciones que diferencian (y a la vez unen) a los estudiantes indígenas con otros colectivos (estudiantes de bajos recursos, estudiantes “del interior”) nos permitió situar el proceso de construcción de marcas de diferencia cultural en la cotidianidad del ámbito universitario salteño. Allí notamos que la desposesión, la ocupación de lugares sociales estructuralmente desiguales y la discriminación no constituyen un patrimonio exclusivo de los pueblos indígenas.

En el capítulo 5 mostramos los modos en que los JUW han ocupado el espacio académico desde su ingreso hasta la actualidad. Se trata de un proceso durante el cual se han valido de diferentes estrategias para asentarse en la Universidad y en la ciudad de Salta –y convertirlas en ámbitos seguros y habitables. Las experiencias durante la formación superior de los jóvenes wichís muestran procesos de adaptación desde los agentes universitarios hacia los JUW y viceversa. La reconstrucción de escenas áulicas nos muestra que en un primer momento la presencia de los cuatro jóvenes de Los Troncos marcaba una alteridad contrapuesta a los “salteños”. Sin embargo, con el paso del tiempo, los jóvenes fueron construyendo nuevos lugares, realizando usos y apropiaciones creativas de los espacios propuestos por la Universidad. En otras palabras, los JUW han ocupado los ámbitos universitarios a través de una apropiación activa de los mismos, redefiniendo sus alcances a partir de sus propios requerimientos.

En la relación particular con el ProTEPO, notamos cómo los estudiantes indígenas se vinculan con los miembros del proyecto de maneras alternativas o para fines no previstos en los objetivos del proyecto. En este capítulo también fueron analizados las representaciones y usos de las lenguas wichí y español entre los JUW, en lo que se destaca como un área aún poco explorada por los estudios de EIB cuando se piensa su aplicación en contextos de educación superior convencional.

Por último, en el capítulo 6 analizamos los modos en que los JUW son interpelados en tanto miembros de una comunidad indígena y en base a su condición etaria. Allí vimos cómo la elección de estudiar y la elaboración de proyectos de futuro propios se insertan en tramas colectivas mayores en las cuales ellos ocupan posiciones ambiguas y liminales. Sin embargo, esta situación no equivale a la pérdida de las formas de producción cultural ligadas al pueblo wichí, ya que la socialización primaria funciona como una base sobre la cual se añaden luego otros tipos de conocimientos y experiencias. El registro de prácticas y discursos en la UNSa y en la comunidad (y al interior de las mismas) nos ha permitido entrever de qué modo ellos producen un relato coherente respecto del por qué asistir a la Universidad y también del rol que ha jugado su identificación con la cultura wichí en sus procesos formativos.

En este contexto, destacamos que los jóvenes universitarios wichí (JUW) elaboran visiones propias acerca de la política y de la educación, las cuales articulan elementos que provienen de diferentes tradiciones culturales en un discurso que se esfuerza por poner en valor las manifestaciones propias del universo cultural wichí a través del uso de metodologías y teorías provenientes del saber académico occidental. La simultánea vitalidad y diversificación del “consejo indígena” (capítulo 6, apartado 5) refleja los modos novedosos de mantener una figura tradicional en el marco de nuevas y complejas situaciones de contacto interétnico. Por último, señalamos que la dimensión política de la educación juega un rol importante al expresar los vínculos sociales y las relaciones de poder que atraviesan a las trayectorias formativas de los JIU.

7.1. Los sentidos de las interpelaciones

En el desarrollo de los capítulos he destacado las fricciones que se establecen entre las necesidades de la Universidad y la comunidad indígena de rotular y categorizar a los JUW en el marco de posiciones sociales válidas (y validadas), y el margen de

acción individual y colectiva de los jóvenes indígenas para generar nuevos espacios sociales y nuevas conceptualizaciones acerca de lo que significa para los individuos formar parte de comunidades – políticas, educativas, sociales, étnicas, etc.

A continuación, propongo una interpretación de los procesos transitados por ambas instituciones en relación con el accionar de los jóvenes. Señalaré como la Universidad resolvió la incorporación de los JIU apelando a la construcción de una política pública –el ProTEPO– y de qué manera esta política actúa como respuesta institucional frente a una demanda concreta que marca simultáneamente, las aperturas y las limitaciones de su lógica de organización y funcionamiento. Por otra parte, resalto los modos en que el acceso a mayores niveles de escolaridad por parte de los JUW ha generado una reconfiguración interna de los lazos sociales y organizativos en la comunidad de los Troncos, en la cual la apuesta por el estudio de los jóvenes resulta una decisión colectiva.

Como punto en común, se muestra de qué modo las nuevas trayectorias de los JIU “incomodan” (porque ponen en tela de juicio los roles, rótulos y posiciones establecidos) a la vez que estimulan procesos creativos en la estructura académica y social-indígena (permitiendo una re-inención constante a partir de la adquisición y/o reformulación de membrecías).

7.1.1. Iniciativas de Base Étnica: ¿interpeladoras e interpeladas?

Señalaré a continuación las características más destacadas en el proceso de elaboración y ejecución del Programa de Tutorías para Estudiantes de Pueblos Originarios (ProTEPO). En primer lugar, se trata de un proyecto de atención a la diversidad que se elabora a partir de un “problema de la realidad”. A diferencia de lo que sucedió en otras universidades convencionales del país –las cuales elaboraron programas para la inclusión de indígenas, y luego se movilizaron para realizar la promoción del ingreso indígena–, en la UNSa la “cuestión indígena” surge a partir de acercamientos exploratorios entre equipos de investigación dependientes de la Universidad con comunidades indígenas aledañas (por ejemplo, el CUSICO con los miembros de Los Troncos) y también a partir de una demanda particular (del colectivo kolla).

Hay que hacer notar que la inserción de la temática indígena en la UNSa se produjo en el marco de la aparición de diferentes programas universitarios tendientes a la inclusión de indígenas en Argentina (Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Nacional de Rosario, entre otras). Sostenemos que esta emergencia se encuentra relacionada con la política de becas indígenas implementada desde la Secretaría de Políticas Universitarias –y en términos más amplios con una nueva visibilidad de lo indígena en general y de la EIB en particular, que supone la circulación de un nuevo discurso oficial en el cual lo multicultural, la diferencia y la diversidad se establecen como parte de la agenda política y económica (Unamuno, 2012a). En este sentido, se sugiere que la baja eficacia de las becas del Sub-Componente Indígena (en tanto número de becas distribuidas) debe ser revisada considerando el acompañamiento pedagógico (y en muchos casos también económico) que las diferentes universidades han delineado en el marco de sus autonomías.

Retomando el caso de la UNSa, cabe destacar que la implementación de una medida de base étnica requería que la temática indígena “haga sentido” y encuentre un lugar de registro válido en la historia institucional. Esto equivalía a que el programa de inclusión de estudiantes indígenas fuera volcado en un lenguaje institucional reconocido, es decir, se insertara en un marco procedimental, de carácter legal-burocrático que contiene sus propios códigos y canales de legalidad. Esto se refleja en la presentación de la propuesta de tutorías ante los órganos oficiales de gobierno: el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Salud y el Consejo Superior. Por otra parte, este proceso también se tradujo en el vínculo que se generó entre un sector de la UNSa enrolado con los principios fundacionales, quienes encontraron en la “pertinencia social” de la Universidad, un significante eficaz para acompañar la voluntad sectorial de inclusión de sectores postergados a los estudios superiores. A su vez, la implementación de la medida de base étnica permitió actualizar la ideología pedagógica-política que sitúa a la UNSa como una institución con “pertinencia social”, brindando soluciones a las demandas del medio social. El ingreso de la temática indígena en un relato oficial de “pertinencia social” legitimará la propuesta del ProTEPO, ubicándola en relación con otros eventos de la historia institucional –el espíritu latinoamericanista presente en la etapa fundacional, la inclusión de los estudiantes extranjeros, el servicio de los profesionales al medio social, etc.).

El ProTEPO (pero también el CUSICO) utilizó actividades académicas y recursos pedagógicos ya conocidos para montar desde allí un plan de acompañamiento a los estudiantes indígenas. En efecto, las tutorías universitarias resultaron el medio predilecto para pensar la incorporación de los indígenas a la UNSa. Durante la puesta en funcionamiento del proyecto éstas se basaron en la relación entre un estudiante avanzado en la carrera y los estudiantes indígenas, vínculo mediado por un plan de “alfabetización cultural” específicamente elaborado. Así, la propuesta de una “alfabetización cultural” condensa los principios a partir de los cuales los gestores universitarios insertan la cuestión de la diversidad cultural en una narrativa oficial que involucra elementos del pasado y visiones de futuro desde una ideología político-pedagógica particular. Como hemos visto, tanto el rol de los tutores como la finalidad misma del tutorar han sido disputadas, redefinidas y matizadas durante la fase de implementación del ProTEPO.

En lo que se refiere a los aspectos participativos, si bien el programa no fue pensado a partir de consultas previas a los pueblos indígenas, su sostenimiento se afianza en la participación permanente de los JIU, quienes representan y a la vez actualizan el perfil institucional del “estudiante indígena”. Los nuevos sectores estudiantiles que puján por formar parte de la iniciativa y exigen revisar la noción misma del “acompañamiento académico” para los indígenas (cf. capítulo 4, apartado 5) complejizan las arenas político-pedagógicas en las que se desenvuelve la inclusión de estudiantes indígenas a la UNSa, mostrando los riesgos de considerar al programa en base a criterios de diferencia cultural que no pongan en cuestión la situación estructural de desigualdad social y económica. La participación de los estudiantes estimula la reflexión acerca de los alcances y fines de la medida. Se habilita entonces un ámbito nuevo de negociación respecto de las formas válidas de “ser indígena”, de “ser indígena en la ciudad” y de “ser indígena-estudiante universitario”. Todas estas categorizaciones, a su vez, encierran la discusión respecto de qué sectores son los encargados de legitimar tales modos de ser indígena.

Por otra parte, asumimos que la puesta en valor de la diversidad cultural en la Casa de Estudios constituye un proceso de dos vías. De un lado, se promueve el conocimiento y la valoración de las culturas indígenas en el medio académico, aceptando que entre las demandas actuales de los pueblos indígenas del Noroeste argentino se encuentra la necesidad de que las generaciones jóvenes se formen en los

diferentes niveles educativos. Desde esta arista también se han intentado modificar contenidos curriculares provenientes de la cultura occidental. Como ejemplo citamos la revisión de los planes de estudio de las materias de primer año en las carreras de la Facultad de Ciencias de la Salud –en vistas de evaluar pertinencia de los contenidos en relación al paradigma de la interculturalidad. Del otro lado, se estimula la apropiación por parte de los agentes y estructuras universitarios de los elementos culturales ligados a los pueblos indígenas. Esto último se puede ilustrar con el hecho de que se haya adjuntado un aval expedido por una comunidad indígena como parte de los documentos de solicitud de aprobación de un proyecto de extensión universitaria a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

Tomando en cuenta lo anterior, encuentro que el ProTEPO, junto a otras iniciativas de base étnica desarrolladas en otras universidades nacionales, forman parte de un conjunto de medidas que en sus enunciados, aplicaciones y fines expresan tensiones, pujas y reacomodaciones sociales, políticas y pedagógicas más amplias. Se trata de políticas que están siendo interpeladas constantemente desde los espacios más consolidados de la universidad, por el contexto local en el que se encuentran y, principalmente, por los propios “beneficiarios”, quienes a menudo demandan cambios y revisiones respecto de los modos y fines de ejercer el “acompañamiento” o “inclusión”. Estas medidas se caracterizan por: ser tomadas *ad hoc* frente de lo que en determinados contextos es percibido como “diversidad cultural” e “inclusión de estudiantes indígenas”; expresan relaciones de empatía y vínculos sociales entre los agentes de rango medio (generalmente encargados de formular el proyecto) y sectores de jerarquía en la Universidad –quienes avalan la iniciativa y la insertan en los temas a tratar ante los órganos de gobierno (en la caso de la UNSa, el Consejo Superior) y atañen a agentes y ámbitos reducidos de la vida académica. Este tipo de políticas logran posicionarse en el marco legal de la universidad pero los sectores comprometidos con su ejecución suelen ser espacios reducidos a personas afines y sensibilizadas frente a la temática. En la UNSa, la ejecución del ProTEPO se fue consolidando y encontrando espacios de discusión propios en ámbitos nuevos y flexibles (CILEU, cátedras de primer año, auxiliares de la docencia, extensión universitaria), mientras los espacios más consolidados de la Universidad (cátedras con más prestigio –con profesores de mayor antigüedad y jerarquía–, proyectos de investigación más consolidados y la misma

representación ante los órganos de gobierno universitario –Consejos Directivos y Consejo Superior) no se han sumado a las interpelaciones respecto de la diversidad cultural. Desde estos últimos sectores, la “cuestión indígena” sigue siendo un asunto de escaso impacto numérico, lo que representa un tema sin urgencia en la agenda universitaria. Otra de las limitaciones de este tipo de políticas es la estrechez en cuanto a la percepción de quiénes pueden ser considerados indígenas en la Universidad. En este sentido, pareciera que la marca de “indígena” sólo pudiera ser reconocida cuando es portada por estudiantes. Al momento, sólo he conocido el caso de dos profesores que han reivindicado una identidad indígena en la UNSa. Sin embargo, la cuestión indígena sigue siendo problematizada como un tema relacionado con el alumnado –sin tomar en cuenta que la Universidad también se compone de profesores, auxiliares de la docencia, egresados y personal de apoyo universitario. Por último, la ausencia de seguridad financiera para sostener el proyecto constituye otro dato relevante (y no es privativo del sector universitario, sino más bien compartido con la mayor parte de las políticas públicas destinadas a los indígenas).

A pesar de los ámbitos circunscriptos que atañen a la aplicación de la medida de base étnica de la UNSa, la eficacia simbólica del ProTEPO ha sido relevante. Se observan cambios importantes en el imaginario universitario respecto de quiénes son los indígenas, qué lugares –físicos y sociales– pueden/deben ocupar y qué tipo de vínculos tienen/desean tener con la educación formal. Consideramos que –en una escala reducida– la sanción del ProTEPO contribuye a la visibilización de la realidad multicultural y plurilingüe de la provincia de Salta, facilitando también el ingreso de los JIU a redes de relaciones sociales que amplían el universo de las experiencias –formativas y vitales– que caracterizan a su grupo de edad y condición socio-étnica.

7.1.2. Continuidades y discontinuidades en Los Troncos

Si la Universidad se manifiesta respecto de los jóvenes indígenas en términos de inclusión, los miembros de los Troncos harán lo propio en términos del temor a la pérdida de sus miembros jóvenes, por un lado, y a las complejidades que acarrea su clasificación al interior de la estructura social comunitaria, por el otro. Como hemos revisado en el capítulo 6, la obtención de diplomas escolares y la persecución de trayectorias educativas prolongadas tensionan las relaciones etarias al interior de la

comunidad. De este modo, se interpenetran sentidos en diferentes direcciones, entre los cuales se destacan: la afirmación de que los jóvenes son vitales para la reproducción social de las comunidades wichís contemporáneas, junto con la mirada atenta de los modos en que se lleva a cabo la reinserción comunitaria de quienes cuentan con mayor acumulación de certificados escolares. Esto nos conduce a afirmar que el proceso de formación universitaria de los JUW –aún reducido e intermitente– genera simultáneamente discontinuidades y continuidades en el seno de la organización social y política de los wichís del Pilcomayo salteño.

Entre las discontinuidades sobresale particularmente la apropiación que los JUW realizan de habilidades en la lecto-escritura. Leer y escribir el castellano en los modos ciudadanos –y utilizando un lenguaje burocrático– constituye uno objetivo ineludible en el marco de la formación universitaria. Este aspecto revela la preocupante formación de los niños y adolescentes indígenas (quienes asisten a escuelas en las que las exigencias son mínimas y en donde en muchas ocasiones los jóvenes terminan el nivel secundario sintiendo que la expresión escrita constituye una grave carencia) y también expresa otra arista de la dimensión política de la educación universitaria para los wichís: el prestigio asociado a la capacidad de leer y traducir la lengua oficial / hegemónica. Cabe señalar que las habilidades en la lectura y escritura de la lengua castellana también produce reacomodaciones en el ámbito académico, sobre todo en la continuidad del monopolio de una “verdad indígena” en manos de académicos y expertos. La posibilidad de los jóvenes de leer los trabajos sobre su pueblo (y sobre ellos mismos), acompañada de la facultad para escribir –y de hacerlo desde el lenguaje de las ciencias sociales– abre nuevos espacios de interacción y de redefinición acerca de los modos de realizar investigaciones sobre/con pueblos indígenas en la realidad latinoamericana. La investigación que sustenta esta tesis de doctorado no fue ajena a este entramado de negociaciones y pujas (cf. Ossola, 2013a).

También resulta válido destacar que el proceso de lecto-escritura de los JUW no se limita a la escritura de la lengua oficial, sino que incluye las habilidades para redactar en la lengua indígena. Se trata de un proceso que se inserta en el marco de complejas negociaciones entre diversos actores. Las políticas de los Estados provinciales han actuado como marcos que propician –o restringen– el tratamiento del estatus de las lenguas indígenas. También las escuelas y las iglesias han tenido un papel primordial en los procesos de escritura de las lenguas ágrafas utilizadas por los pueblos del Chaco (cf.

Hirsch y Serrudo, 2010). En el caso de la lengua wichí, el Consejo de la Lengua Wichí – del cual los JUW han participado en diferentes ocasiones– opera como un actor importante para lograr acuerdos respecto de la grafía, y los ámbitos de uso de la lengua indígena. En simultáneo, la escritura del wichí se vuelve un acto desafiante cuando los jóvenes utilizan la lengua indígena para dictar clases de Lengua y Cultura Wichí en contextos áulicos (lo que supone contar con público interesado en el aprendizaje de la lengua indígena), cuando la emplean para comunicarse a través de soportes tecnológicos (blogs, redes sociales y mensajes de textos) y cada vez que participan en la escritura y difusión de materiales impresos en lengua indígena, como ser libros de mitos, cartillas y materiales didácticos para los docentes de grado.

Por otro lado, al ponderar las continuidades, interpretamos que la formación universitaria de los jóvenes wichís constituye una estrategia cultural para diversificar los mecanismos y canales de acumulación de conocimientos. Se trata de una apuesta comunitaria en la que se considera que estos conocimientos servirán principalmente para comprender, nominar y buscar soluciones a los problemas contemporáneos que ellos detectan como amenazas, y que se relacionan principalmente con la titulación de sus tierras, la preservación del medio ambiente que los rodea y la implementación de un modelo educativo acorde a sus necesidades. Es en este sentido que los jóvenes wichí se refieren al conocimiento pedagógico-universitario como “herramienta”, es decir, como arma que permita la comprensión de los fenómenos a los cuales deben hacerle frente en tanto miembros de una comunidad étnicamente diferenciada. En otras palabras, no se trata de Luis, Pedro y Julio buscando alternativas para el futuro de su pueblo. Se trataría, más bien, de todo un pueblo que día a día apuesta por los procesos de adquisición de conocimientos por parte de estos jóvenes, quienes, en tanto wichís –y en tanto mantengan una relación recíproca y cercana con su comunidad– podrán ampliar los mecanismos de resistencia frente a una sociedad que históricamente ha avanzado sobre estas poblaciones sin respetar sus modos de ser y de hacer.

Dentro de la continuidad y ampliación de los lazos sociales y parentales podemos destacar que a través del envío de los JUW a la UNSa, los miembros de la comunidad han realizado una “ocupación estratégica”⁶⁷ del espacio ciudadano. Más allá

⁶⁷ Destaco cierta familiaridad de la noción con el concepto de “instalaciones estratégicas” propuesto por Briones (en Flores y Curaqueo, 2009). Sin embargo, a diferencia de las “instalaciones estratégicas” que –

de la realización de estudios universitarios, el hecho de que los JUW tengan un domicilio en la ciudad de Salta, ha permitido que los miembros de Los Troncos (y comunidades aledañas) cuenten con una morada cada vez que deban concurrir a la ciudad. En este sentido, la habitación que los JUW alquilan en cercanía a la Universidad habilita la recreación de lazos comunitarios y prácticas lingüísticas en el contexto ciudadano (un ámbito poco explorado por los wichí). En conclusión, tanto la ocupación de la academia como el asentamiento en la ciudad de Salta refuerzan y expanden vínculos de solidaridad intra-étnica entre los wichís del Pilcomayo salteño.

7.2. “Son ellos los que van a revertir”. Las tres dimensiones de disputa

Sobre la base de las reflexiones presentadas, consideramos que las interpelaciones que desde la Universidad y la comunidad indígena se realizan a los jóvenes indígenas universitarios pueden ser entendidas como la contracara de las interpelaciones que estos jóvenes efectúan a las dos estructuras sociales analizadas. En otras palabras, tras la interpelación institucional que demanda identificación y enrolamiento con los principios organizativos, se encuentra la acción juvenil indígena, demandando la re-consideración de los espacios establecidos para ser y pertenecer a comunidades (escolares e indígenas). En este sentido, la interpelación de los JUW a la UNSa y a los miembros de Los Troncos supone una demanda por lograr espacios de reconocimiento. A la Universidad se le solicita la consideración de sus particularidades étnicas en el marco de un proceso formativo de carácter general (la titulación en carreras convencionales, no específicas para indígenas). A los miembros de Los Troncos los JUW les muestran su lealtad identitaria hacia el pueblo wichí, en el marco de un proceso de expansión de los modos legítimos de pertenecer a colectivos étnicamente diferenciados.

Lo anterior nos conduce a postular una de las conclusiones de esta tesis de doctorado: interpretamos que el inicio y mantenimiento de los estudios de grado por parte de los jóvenes universitarios wichí se relaciona con la capacidad de crear discursos y espacios de acción propios, en diálogo y tensión con las interpelaciones escolares,

suponen una forma de posicionarse como indígenas frente a las interpelaciones de “los otros” –, la “ocupación estratégica” a la que aludo remite a un proceso más acotado, en el que subrayo la ocupación física de un espacio social.

étnicas y etarias que reciben desde la Universidad y desde la comunidad indígena. Algo similar fue captado por un profesor universitario:

“Porque no te olvides que no somos nosotros los que vamos a revertir. Son ellos los que van a revertir” (L. R., profesor/a y funcionario/a universitario de alto rango, 04/08/10).

La ambivalencia que encierra el término “revertir” expresa, a nuestro entender, la complejidad del proceso de escolarización prolongada de los JUW. Uno de los sentidos del término expresa la posibilidad de volver a una condición anterior. A su vez, revertir equivale a mudar de un estado a otro, sin una dirección pre-determinada. En cualquier caso, será la agencia juvenil la encargada de otorgar direccionalidad al proceso de obtención de conocimientos académicos, de dirigir sus estudios a fines determinados –y en el marco de posibilidades y restricciones de las estructuras sociales en las que se mueven.

Nos preguntamos entonces: a través del seguimiento de trayectorias escolares prolongadas, los JUW: ¿buscan generar espacios que legitimen sus experiencias formativas, estableciendo diálogos y disyunciones con la interpelaciones de los adultos?, ¿habilitarán estas nuevas trayectorias formativas la emergencia de ámbitos para la redefinición de los roles y márgenes de movimiento instituidos para cada sector socio-etario?. Como respuesta provisoria a estos interrogantes, asumimos que los JUW se encuentran construyendo posiciones sociales genuinas con el fin de reforzar (y a la vez problematizar) su membresía a un pueblo indígena, sus particularidades etarias y sus roles como estudiantes universitarios. Esta búsqueda supone debatir con segmentos sociales más consolidados, lo que los JUW realizan a través de tres dimensiones de disputa.

Desde su posición como indígenas. En tanto miembros de un pueblo indígena, la capacidad de autodeterminación les fue sustraída por una historia oficial: la del Estado-nación argentino. Se trata de una lucha de la que forman parte diferentes pueblos del mundo, los cuales fueron insertos a estructuras jurídicas, burocráticas y organizacionales de Occidente, en el marco de la ocupación por parte de los países europeos de bastas regiones del mundo. El contexto actual de reemergencia étnica abre la discusión respecto de los roles de los Estados en la aceptación de la pluralidad de

naciones que co-existen al interior de las configuraciones estatales. La apuesta por ingresar a la educación formal de nivel superior no puede ser entendida por fuera de las discusiones por la autonomía de los pueblos indígenas.

Frente al adultocentrismo. Como jóvenes, los márgenes para proyectar a futuro han tenido límites estrechos, debido al peso de las tradiciones y a la firmeza de los miembros adultos y ancianos para conservar las expresiones culturales consideradas propias. El movimiento de los jóvenes a la ciudad y su inserción en circuitos urbanos y académicos permite generar espacios desde los cuales se revisan los canales y formatos instituidos para traspasar información socialmente significativa y para desplegar estrategias para la ocupación de instancias de poder y prestigio. El hecho de ir a la Universidad expresa la necesidad de los JUW de mostrarse como un segmento social diferenciado, con demandas y expectativas nuevas. A su vez, esto genera nuevos interrogantes: ¿la juventud indígena intenta posicionarse como un sector social capaz de generar una agenda político-pedagógica propia? De ser así: ¿cómo sería elaborada una agenda en la intersección de procesos formativos familiares, comunitarios y escolares?

En debate con la mirada académica. En su carácter de estudiantes universitarios indígenas, les fueron señalados a los JUW mandatos pedagógicos en los cuales el producto de sus trayectorias escolares se encontraba predeterminado a partir de los que otros (pedagogos, asistentes sociales, antropólogos, etc.) han creído lo más conveniente para ellos: que regresen a sus comunidades, que conserven sus costumbres y lenguas, que se transformen en intelectuales orgánicos, etc. Frente a estas expectativas esgrimidas por los sectores intelectuales, los JUW han creado circuitos académicos alternos, los cuales les permiten hacer usos propios de los recursos y bienes disponibles en el ámbito universitario: conocimientos, contactos, acceso a materiales bibliográficos, servicios alimentarios y sanitarios, etc. A partir de estas ocupaciones “otras” los jóvenes formulan espacios de interacción en los que son revisados los márgenes de acción con los que cuentan los diversos sectores que ocupan la Universidad pública salteña.

Cabe señalar que cada uno de estas tres dimensiones de disputa están siendo reconsideradas y criticadas por los JUW, antes que abandonadas. Se trata de un proceso de revisión de los vínculos mantenidos con sectores sociales que son percibidos simultáneamente como referentes o “formadores” y como limitantes de la agencia juvenil. No obstante, en la permanencia como miembros de una comunidad indígena,

como parte de un segmento etario distinguible y como estudiantes universitarios es que se produce una suerte de puesta en valor de cada una de las instancias de pertenencia / aprendizaje / crítica. Los señalamientos realizados por los jóvenes a la Universidad (capítulos 4 y 5) y a la organización social indígena (capítulo 6) se sostienen en la elaboración de opiniones constructivas, que sirven para reforzar y redireccionar la base de conocimientos que ya poseen (aquellos aprehendidos por formar parte de la comunidad indígena) y para interpelar a los enseñantes universitarios (y en términos más amplios a los conocimientos occidentales) por un mínimo de “pertinencia” entre los contenidos y metodologías empleados y sus demandas formativas –que incluyen y exceden la obtención de un título universitario.

Desde la perspectiva de los conocimientos adquiridos mediante la socialización indígena, no se visualizan razones potentes para considerar que el acceso a mayores niveles de escolaridad formal implique pérdidas culturales. Antes bien, en esta investigación encontramos la flexibilidad / maleabilidad de los diacríticos indígenas (lenguas, costumbres, creencias, formatos para la transmisión del conocimiento, etc.), lo que no debe asociarse a su desaparición. La flexibilidad puede ser mejor entendida si se la considera una muestra de fortaleza y de autoafirmación étnica a través del tiempo y en diálogo con los cambios de época.

Por último, ponderando la adquisición de conocimientos occidentales, encontramos que los mismos serán tomados, utilizados o reformulados en base a lo que los propios JUW consideren como “apropiado” o “pertinente” respecto al contexto en el que se encuentren, y el tipo de interpelación puesta en juego. En la ciudad, los conocimientos occidentales les permiten mantener un discurso indígena potente, a través del cual realizan denuncias sociales y ambientales. En la comunidad, el uso de los aprendizajes académicos los habilita a establecer nuevas posiciones para el diálogo intra e inter étnicos, lo cual incluye nuevos debates acerca de la representación política el liderazgo y el ejercicio del poder.

7.3. JIU: una categoría étnico-política abierta

Como hemos expuesto a la largo de esta obra, los sentidos que los Jóvenes Indígenas Universitarios (JIU) asocian a la educación formal sólo pueden ser comprendidos al insertar las prenociones, prácticas y representaciones sociales en

marcos interpretativos amplios, y en redes de vínculos sociales que tienden a expandirse y complejizarse. Abogamos entonces para que la categoría JIU pueda convertirse en una herramienta conceptual que, aplicada a otras situaciones interculturales en educación superior (otros espacios sociales y otros grupos indígenas) se convierta en una “categoría étnico-política abierta”, que permita reforzar procesos de construcción de discursos y espacios sociales de los jóvenes indígenas, sin restringirse a significantes unívocos. La categoría puede convertirse en un medio que permita ingresar a la temática más amplia del reconocimiento de los desafíos asociados a la aplicación de políticas interculturales en ámbitos de formación superior convencionales.

Una política que persiga la promoción de la diversidad cultural y lingüística en espacios universitarios deberá asumir, en el cuerpo de sus principios, que ella misma es doblemente producto de una realidad social situada –y por lo tanto está inserta en prácticas y sistemas de valores atravesados por marcos de sentidos procedentes de diversas tradiciones culturales–, a la vez que productora de nuevas formas de subjetividad, de renovadas categorías sociales y de modos originales de vehiculizar lazos humanos entre sectores de la población históricamente postergados –como los pueblos indígenas– e instituciones sociales que aún gozan de prestigio y valor social – como la universidad.

En este contexto, los estudios sobre los sentidos de la interculturalidad en la educación superior deberán ser revisados en vista a comprender los entramados sociales que asignan valor a las tareas asociadas al traspaso de saberes relevantes, la formación de las nuevas generaciones y el mantenimiento y reformulación de tradiciones y credos. Las interpelaciones escolares, etarias y de enrolamiento y lealtad con grupos sociales mayores constituyen fenómenos que nos atraviesan en tanto miembros de sociedades profundamente complejas, jerarquizadas y desiguales. Asumir tales interpelaciones y actuar en pos de crear / reinventar / estimular espacios de reconocimiento para los sectores más excluidos de la sociedad constituye una tarea válida desde el punto de vista académico y legítima de emprender en tanto compromiso social.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Abilés, P. (2010) *Escuela, interculturalidad e identidad nacional: estudio del caso de la Puntana en el Pilcomayo salteño*. Tesis de Antropología inédita. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Salta.
- Abu-Lughod, L. (2011) “La resistencia idealizada: trazando las transformaciones del poder a través de las mujeres beduinas”. En M. Cañedo Rodríguez y A. Marquisa Espinosa (eds.): *Antropología política: temas contemporáneos*. Barcelona: Ediciones Bellatera, pp. 179-209.
- Acuña, L. (2002) “La enseñanza de la lengua y las diferentes lenguas en un programa de educación intercultural bilingüe”. En: Menéndez, S., A. Cortés, A. Menegotto, y A. Cócora (eds.) *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo. Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata.
- Achilli, E. (1987) “Notas para una antropología de la vida cotidiana”. *Cuadernos de la Escuela de Antropología* N° 2, pp. 6-31. Universidad Nacional de Rosario.
- Aikman, S. (2003) [1999] *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima, Perú: IEP ediciones.
- Álvarez Leguizamón, S. y S. Muñoz (2011) “Categorías nativas, nominaciones de la alteridad y voces autorizadas en la invención de ‘la Sociedad’ y ‘la Tradición Salteña’: literatura y dialectología”. En: S. Álvarez (comp.) *Poder y salteñidad. Saberes, políticas y representaciones sociales*. Salta: Universidad Nacional de Salta – CEPIHA.
- Alvarsson, J-A (1988) *The Mataco of the Gran Chaco. An Ethnographic Account of Change and Continuity in the Mataco Socio-Economic Organization*. Stockholm-Sweden: Uppsala Studies in Cultural Anthropology.
- Amadasi, E. y G. Massé (2005) Censos y estudios en profundidad: Caso Argentino. Documento presentado en el *Seminario Internacional Pueblos Indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información socio-demográfica para políticas y programas*. Santiago de Chile: CEPAL.

- Antunes, A. (1997) “Inclassificáveis”. *O Silêncio* [CD de áudio]. São Paulo: Sony BMG/Ariola.
- Aparecida, G. (2008) “Cuotas raciales, identidad negra y derechos en el Brasil”. *Íconos Revista de Ciencias Sociales*, N° 32, pp. 133-144.
- Arce, H. (2010) “Educación superior indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión-exclusión del sistema educativo formal” en Hirsch, S. y A. Serrudo (comps): *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 273-296.
- Ariteda, T., L. Rosso y A. Luján (2012) “Indígenas en la universidad. Reflexiones sobre el programa Pueblos Indígenas desde la práctica de la gestión”. Ponencia presentada en el Simposio Diversidad cultural, interculturalidad y políticas públicas, en el *III Congreso Latinoamericano de Antropología - ALA 2012*. Santiago de Chile.
- Augé, M. y J. P. Colleyn (2006) *Qué es la Antropología*. Buenos Aires: Paidós.
- Badillo Guzmán, J. (2011) “El programa de apoyo a estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos”. *Reencuentro*, núm. 61, pp. 25-33. Distrito Federal, México: Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.
- Barnach-Calbó, E. (1997) “La nueva educación indígena en Iberoamérica”. *Revista Iberoamericana de Educación. N° 13: Educación bilingüe Intercultural*. Ediciones de la OEI. Biblioteca digital.
- Barquet, L. y R. Adet (2004): *La represión en Salta 1970 – 1983. Testimonios y Documentos*. Salta: Editorial Milor.
- Barreyro, G. (2001) *Políticas educativas en la Argentina a fines del siglo XX: un estudio del plan social educativo*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación. Buenos Aires: FLACSO-Argentina.
- Barrionuevo, R. (2004) “Ey paisano”. *Ey paisano* [CD de audio]. Córdoba: Studio 34.
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and their Boundaries*. Boston: Little Brown.
- Baubérot, J. y J-P Willaime (1990) *ABC du Protestantisme*. Genève-Suisse: Editions Labor et Fides.
- Bello, Á. (2004) *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Bergagna, A., K. Carrizo y M. Sacchi (2012) “La dimensión intercultural en salud. Experiencia en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Salta, Argentina”. *Revista ISEES* N° 11, pp. 103-116. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

- Bertely-Busquets, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bidaseca, K., A. Gigena, L. Guerrero, F. Millán y M. M. Quintana (2011) “Dispositivos miméticos y efectos de identidad. Ensayo de una interpretación crítica sobre las personerías jurídicas y las comunidades originarias”. En K. Bidaseca (coord.) *Signos de identidad indígena. Emergencias identitarias en el límite del tiempo histórico*. Buenos Aires: Editorial SB, pp. 153-167.
- Bordegaray, N. y G. Novaro (2004) “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe en el Ministerio de Educación”. *Cuadernos de Antropología Social* N° 19. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Borzzone, A. M. y C. Rosemberg (comps.) (2000) *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Briones, C. (1998) *La alteridad ‘del cuarto mundo’. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- (2002) “Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto)marcación de ‘lo indígena’ en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural”. En: Fuller, N.: *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, pp. 381-417. Lima, Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.
- (2005) “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”. En C. Briones (comp.) *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- (2007) “La puesta en valor de la diferencia cultural: implicancias y efectos”, *Revista Educación y pedagogía*, XIX (48), pp. 37-56.
- Briones, C., W. Delrio, P. Lanusse, A. Lazzari, M. Lorenzetti, A. Szulk y A. Vilvaldi (2006) “Diversidad cultural e interculturalidad como construcciones socio-históricas”. En: Amegeiras, A. y E. Jure (comps.) *Diversidad cultural e interculturalidad*, pp. 255-264. Buenos Aires: Prometeo libros y Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Buchbinder, P. (2010) [2005]. *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Buliubasich, C. (2009) “Derechos indígenas: la agenda urgente”. *Info-UNSa* N°2, periódico mensual de la Universidad Nacional de Salta. Salta: EUNSa.

- (2011) *Los pueblos indígenas del Pilcomayo: procesos de construcción de etnicidad y lucha por la tierra*. Tesis de doctorado inédita presentada en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Sevilla.
- Buliubasich, C. y H. Rodríguez (1999) “Demandas desde la cultura: los indígenas del Pilcomayo”. *Revista Andes* N°10. Salta: CEPIHA. pp. 215-229.
- (2002) “La noción de trabajo en la construcción de la identidad: indígenas y criollos en el Pilcomayo salteño”. *Cuadernos de Antropología Social* N° 16. Buenos Aires: FFyL, pp. 185-209.
- (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.
- Buliubasich, C. y A. Serrudo (2013) “Implicancias metodológicas en la formación de docentes: Interculturalidad y diversidad como contenido en la provincia de Salta”. Ponencia presentada en la *X Reunión de Antropología del Mercosur*. UNC, Córdoba.
- Burga, M. (2007) “A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM 1999-2005”. *Revista ISEES* N° 3, pp. 103-116. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Cairns, D. (2011) “Notas sobre el etnocentrismo, la discriminación y el concepto de cultura. Aportes para el trabajo docente en contextos interculturales”. En G. Novaro (comp.): *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos, pp. 247-264.
- Calla Ortega, R. (2001) *La perspectiva de la diversidad étnica en los derechos humanos*. Bogotá: Instituto Interamericano en Derechos Humanos-Mimeo.
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Carvalho, J. (2007) “Acciones afirmativas”. En A. Baraño, J. L. García, M. Cátedra y M. J. Devillard. (coords.) *Diccionario de Relaciones Interculturales. Diversidad y globalización*. Madrid, España: Editorial Complutense, pp. 1-5.
- Carrasco, M. (2005) “Política indigenista del estado democrático salteño entre 1986 y 2004” en C. Briones (comp.) *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Castillo, M. (1999) *Modernidad y pueblos indígenas: algunas observaciones en torno a la comunidad indígena de Alto la Sierra (provincia de Salta – Departamento Rivadavia*

- Banda Norte*). Tesis de Antropología inédita. Universidad Nacional de Salta. Salta: UNSa.
- 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.
- Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP) (2010) “Esboço de um perfil do estudante indígena no ensino superior no Brasil”. En Luciano, Cardoso de Oliveira y Barroso Hoffman (orgs.): *Olhares indígenas contemporâneos*. Brasília: CINEP.
- Chiroleu, A. (2009) “Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil”. *Revista Pro-Posições*, 20 (59). Campinas: Faculdade de Educação- Unicamp, pp. 141 – 166.
- Claro, M. y V. Seoane (2005) *Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Collet, C. (2006) *Ritos de Civilização e Cultura: a escola bakairi*. Tesis de doctorado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Rio de Janeiro.
- CoNEAU (2000) *Informe final evaluación externa Universidad Nacional de Salta*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Cultura.
- Corrigan, P. y D. Sayer (2007) “El Gran Arco: La formación del Estado inglés como revolución cultura”. En: Lagos, M. y P. Callas (comp.) *Cuadernos de futuro N° 23. Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, pp. 39-116. La Paz, Bolivia: INDH/PNUD.
- Cragolino, E. (1995) “‘Esa es nuestra escuela’. Relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por familias rurales”. En E. Cragolino (comp.) *Educación en los espacios sociales rurales. Colección estudios sobre educación*. Córdoba: Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Cruz, V. (2011, julio 04) Álvaro Borella: jamás me callaron con una pauta, no creo en la censura. *El Intransigente*. Recuperado el 13 de marzo de 2013: <http://www.elintransigente.com/notas/2011/7/4/alvaro-borella-jamas-callaron-pauta.-censura-90582.asp>

- CUSICO (2009) *Problemática de los jóvenes wichí para insertarse en la cultura académica de la Universidad Nacional de Salta*. Documento inédito presentado al Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.
- Cují Llunga, L. (2011) *Educación Superior e Interculturalidad*. Tesis para obtener el título de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Antropología. FLACSO -Sede Ecuador.
- Czarny, G. (2008) *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. Distrito Federal, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- (2009a) “Escolaridad y pueblos indígenas en Brasil y Argentina. Un acercamiento crítico desde la investigación antropológica educativa”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (43), pp. 1297-1308.
- (2009b) “Jóvenes indígenas y educación superior: a propósito de la discusión sobre la escolaridad como práctica para desindianizar vs. práctica para empoderar”. Ponencia presentada en el 53° *Congreso de Americanistas*. México, DF.
- (2010) “Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en Educación Superior”. *Revista ISEES* N° 07. Santiago de Chile: Fundación Equitas, pp. 39-62.
- Delgado, M. (2002) “El poder de la clasificación. El inmigrante como discapacitado cultural”. En J. García Molina y R. M. Ytarte (eds.) *Pedagogía social y mediación educativa*, pp. 97-111. Universidad de Castilla – La Mancha, Toledo.
- Delrio, W. (1997) “Fracasos y perspectivas de un ‘mapa étnico’”. Ponencia presentada en el V *Congreso de Antropología Social*. La Plata, julio de 1997.
- De Souza, H. (2010) “Dones, dádivas y reciprocidad: los complejos mecanismos de acceso a la Educación Superior en comunidades indígenas”. En *Revista ISEES* N° 07, pp. 63-74. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- De Souza, H. C., M. Cargnin, y F. Álvarez (2007) “La enseñanza superior para indígenas en Mato Grosso”. En: García, S. M. y M. Paladino (comps.): *Educación escolar indígena: Investigaciones Antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Díaz, R. (2001) *Trabajo docente y diferencia cultural*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz-Polanco, H. (2004) *El canon Snorri. Diversidad cultural y tolerancia*. Distrito Federal, México: Universidad de la ciudad de México.

- Díaz-Romero, P. (ed.) (2005) *Acción Afirmativa. Hacia Democracias Inclusivas. Argentina*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Didou, S. y E. Remedi (2009) *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica en las instituciones de educación superior en América Latina*. México: Juan Pablo Editor-Cinvestav.
- Dietz, G. (2002) “Cultura, etnicidad e interculturalidad: una visión desde la antropología social”. En: G. González Arnaiz (coord.) *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Editorial Razón y Sociedad.
- (2007) “Integración”. En A. Baraño, J. L. García, M. Cátedra y M. J. Devillard. (coords.) *Diccionario de Relaciones Interculturales. Diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense, pp. 192-196.
- (2009) “Los actores indígenas ante la ‘interculturalización’ de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neo-indigenismo? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 2 (3), pp. 55-75.
- Dietz, G. y L. Mateos Cortés (2008) “Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques?” *Cuadernos Interculturales* 6 (10). Viña del Mar, Chile. Universidad de Valparaíso, pp. 11-14.
- (2011) *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. DF, México: Secretaría de Educación Pública.
- Diez, M. L. (2004) “Reflexiones en torno a la interculturalidad”. *Cuadernos de Antropología Social* de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) N° 19. Buenos Aires: FFyL, pp. 191-213.
- (2011) “Biografías no autorizadas en el espacio escolar. Reflexiones en torno a ser migrante en la escuela”. En G. Novaro (comp.): *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos, pp. 153-177.
- Dirección Provincial de Promoción Social (1984) *Censo Aborigen provincial*. Salta: Ministerio de Bienestar Social.
- Documento de Síntesis de los Encuentros con Estudiantes Indígenas (2010) Universidad Nacional de Salta. Inédito.

- Dubet, F. y D. Martucelli (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Durham, E. (2003) “Desigualdade educacional e cotas para negros nas universidades”. *Novos Estudos* N° 66, pp. 3-22.
- Escolar, D. (2005) “El ‘estado de malestar’. Movimientos indígenas y procesos de desincorporación en la Argentina: el caso Huarpe”, en C. Briones (comp.) *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia, pp. 37-64.
- Escotet, M. (1992) *Aprender para el futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ezpeleta, J. y E. Weiss (1996) “Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 1 (1), pp. 53-69.
- Espinoza, Ó. y L. E. González (2010) “Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: experiencias y resultados”. *Revista ISSES* N° 7. Santiago de Chile: Fundación Equitas, pp. 21-38.
- Feixa, C. y Y. González Canga (2006) Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. *Papers* 79, pp. 171–193.
- Fernandes, E. A. (2010) “Nas trilhas da (in)visibilidade”. *Tellus*, 10 (18). Campo Grande- MS, pp. 247-253.
- Fernández, G. (2010) “Mostrar y decir la etnicidad: reglas prácticas, indígenas y campesinos en una universidad argentina”. *Cuadernos Interculturales* N° 14, pp. 185-195.
- Fernández Larrea, N. (2003) *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Flaviani, M. y G. Rivas (2010) “Identidad de grupo: el valor del origen y el diálogo intercultural. En *Actas del Coloquio Internacional Juventud, ruralidad, etnicidad y movimientos translocales en Latinoamérica*, 21 y 22 de octubre de 2010. Bariloche, Argentina: Universidad Nacional de Río Negro.
- Flores Silva, F. (2011) “Representaciones y valoraciones de los ex becarios mapuche del programa de becas de la Fundación Ford sobre la experiencia de postgrado: Reflexiones sobre acción política indígena y relaciones interétnicas en los espacios académicos”. En Loncón y Hecht (comps.) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el*

- Caribe: balances, desafíos y perspectivas*, pp. 247-259. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Flores Silva, F. y J. Curaqueo (2009) “Diálogo con Claudia Briones, antropóloga e investigadora argentina”. Entrevista disponible en la página de internet de *Revista ISEES*: <http://www.isees.org/contenido.aspx?p=1&om=49&id=9249>
- Foley, D. (1996) "The silent Indian as a cultural production", en B. Levinson, D. Foley y C. Holland (edits.): *The cultural production of educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. New York: State University of New York, pp. 79-91.
- García, S. M. y M. Paladino (2007) “Introducción”. En García, S. M. y M. Paladino (comps.) *Educación escolar indígena: Investigaciones Antropológicas en Brasil y Argentina*, pp. 13-26. Buenos Aires: Antropofagia.
- García, S. M. y V. Solari Paz (2009) “Investigar la escuela: desafíos desde la antropología”. En L. Tamagno (comp.) *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. Buenos Aires: Biblos, pp. 165-190.
- García Canclini, N. (2004) “La cultura extraviada en sus definiciones”. En: N. García Canclini: *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 29-43.
- García Castaño, J.; R. Pulido Moyano y Á. Montes del Castillo (1999): “La educación multicultural y el concepto de cultura”. En: J. García Castaño y A. Granados Martínez (eds.) *Lecturas para educación intercultural*. Madrid-España: Editorial Trotta, pp. 47-80.
- García de Fanelli, A. (2005) *Universidad, organización e incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Geler, L. (2007) “Pobres negros: algunos apuntes sobre la desaparición de los negros argentinos”. En: P. García Jordán (comp.): *Estado, región y poder local en América Latina siglo XIX-XX: algunas miradas sobre el estado, el poder y la participación política*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- GELIND (1999) “Construcciones de aboriginalidad en la provincia de Salta. (Contra) marchas legislativas entre 1986 y 1998”. Ponencia presentada a las *VII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. UNCOMA, Neuquén.
- Gerzenstein, A., L. Acuña, A. Fernández Garay, L. Golluscio 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.

Grimson, A. (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

Gómez Mont, C. (2012) “Los usos sociales de internet en comunidades indígenas mexicanas”. Disponible en: http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/85_mont.pdf

Gomes Rabelo, A (2004) “El proceso de escolarización de los Xacriabá: historia local y rumbos de las propuestas de educación escolar diferenciada”. *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, pp. 29-48. Bs. As.

Gorosito, A. M. (2008) “Convenios y leyes: la retórica políticamente correcta del Estado”. *Revista Cuadernos de Antropología Social*, N° 28, pp. 51-65.

Granovsky, M. (2012, junio 16) “Entrevista a Erick Langer: ‘Enseñar América Latina a los chinos’”. *Página 12*. Recuperado el 20 de agosto de 2013: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-222376-2013-06-16.html>

Guber, R. (2001) *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

Hanne, V. (2011) “De la omisión a la afirmación: un desafío para las prácticas políticas y universitarias”. Ponencia presentada en el *Simposio Pensar la Universidad en su contexto. Perspectivas evaluativas*.

Hecht, A. C. (2004) Educación Intercultural bilingüe en las comunidades wichís de Ramón Lista (Formosa): procesos de apropiación, resistencia y negociación. Tesis de licenciatura presentada en la Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires.

----- (2006) “De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina)”. *Cuadernos Interculturales*, Año 4, número 006. Viña del Mar-Chile: Universidad de Valparaíso, CEIP, pp. 93-113.

----- (2007) “Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación Argentina”. En *Políticas Educativas* 1 (1), pp. 183-194.

----- (2008) “Lengua e identidad de niños indígenas en contextos urbanos”. En *Revista Alteridades*, 18 (36), pp. 145-159. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

----- (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.

- (2011) “¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y las niñas de un barrio toba”. En G. Novaro (coord.). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos, pp. 45-63.
- Hecht, A. C. y M. García Palacios (2010). “Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 981-993.
- Hirsch, S. (2004). Ser Guaraní en el noroeste argentino: variantes de la construcción identitaria. *Revista de Indias*, 64 (230), pp. 67-80.
- Hirsch, S. y A. Serrudo (2010) “La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe”. En S. Hirsch y A. Serrudo (comps): *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- (2011) “Desafíos de la interculturalidad, el género y la etnicidad. Las mujeres indígenas docentes en la práctica escolar”. *Novedades Educativas* N° 245. Buenos Aires.
- Ilvento, M. C. y M. C. Gijón (2008) “Orientación universitaria. Una perspectiva institucional a lo largo de casi cuatro décadas”. Ponencia presentada en las *Jornadas Nacionales de Historia de la Educación*. Salta, UNSa.
- Ilvento, M. C., M. T. Martínez, J. Rodríguez y L. Fernández Berdaguer (2011) *Trayectorias educativas e inserción laboral: un encuentro de miradas*. Salta: Mundo Gráfico.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos - INDEC (2004 - 2005) *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos -INDEC- (2010) *Censo Nacional de Población y Viviendas*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- Jocilés Rubio, M. I. (2007) La antropología de la educación en España. La impronta de la inmigración y de los intereses académicos. *Alteridades*, 17 (34) pp. 117-133.
- Katzer, L. (2009) “Razón gubernamental, Estado provincial y mecanismos de capitalización de las identificaciones y praxis huarpes en Mendoza, República Argentina”. Ponencia presentada en la *VIII Reunión de Antropología del Mercosur*. Universidad de San Martín: Buenos Aires.
- Kradolfer, S. (2010) “Categorización y culturalización de lo indígena en Argentina durante las últimas décadas”. *Quaderns-e del Institut Català d' Antropologia* 15 (2), pp. 60-67.

- Kropff, L. (2009) “Apuntes conceptuales para una antropología de la edad”. *Avá*, N° 16, pp. 171-187.
- Kropff, L. y V. Stella (2010). “Juventud y etnicidad en Latinoamérica: un estado del arte”. En *Actas del Coloquio Internacional Juventud, ruralidad, etnicidad y movimientos translocales en Latinoamérica*, 21 y 22 de octubre de 2010. Bariloche, Argentina: Universidad Nacional de Río Negro.
- Lanusse, P. y A. Lazzari (2005) “Salteñidad y pueblos indígenas: continuidad y cambios en identidades y moralidades”. En C. Briones (comp.) *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Levinson, B., D. Foley y D. C. Holland (1996) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State of New York: University Press.
- Levinson, B., E. Sandoval Flores y M. Bertely-Busquets (2007) “Etnografía de la educación. Tendencias actuales”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), pp.825-840. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- López, L. E. (2001) “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”. Documento de apoyo en el marco de la *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de UNESCO – Santiago de Chile.
- (2008) “Pueblos indígenas y educación superior. Desafíos para la universidad latinoamericana y los institutos de formación docente”. En *Actas del VIII Congreso Latinoamericano Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: UNICEF.
- Lozano, P. (1941) [1733] *Descripción chorográfica del Gran Chaco Gualamba*. Universidad Nacional de Tucumán, Instituto de Antropología.
- Luciano, G. (2009) *Indígenas no Ensino Superior: Novo Desafio para as Organizações Indígenas e Indigenistas no Brasil*. Ponencia presentada en el *53 Congreso Internacional de Americanistas*. México, D.F.
- Machaca Benito, G. (2013) “Hacia la interculturalización de las políticas públicas”. *Revista ISEES* N° 12. Santiago de Chile: Fundación Equitas, pp. 17-30.
- Maggie, Y. y P. Fry (2004) “A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras”. *Estudos Avançados*, 18 (50), pp. 67-80.

- Marileo, L. y A. Salas (2011) "Filosofía occidental y filosofía mapuche: iniciando un diálogo". *Revista ISEES* N° 9. Santiago de Chile: Fundación Equitas, pp. 119-138.
- Marinho de Azevedo, C. (2004) "Cota racial e Estado: abolição do racismo ou direitos de raça?" *Cadernos de Pesquisa* 34 (121), pp. 213-239.
- Martínez Casas, R. y D. Navarrete Gómez (2011) "Rutas educativas y resignificaciones identitarias. Los efectos de la educación de posgrado entre la población indígena de México". En: M. Paladino y S. M. García (comps.) *La escolarización en los Pueblos Indígenas Americanos*. Quito: Abya Yala, pp. 207 – 229.
- Mato, D. (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Bogotá: IESALC-UNESCO.
- (2009a) Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos. En: D. Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, pp. 11-64. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- (2009b) "Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad". En: M. A. Aguilar et. al. (coords.) *Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica*, pp. 28-50. Barcelona y México: Anthropos Editorial y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- (2010) Acerca de políticas públicas en Diversidad Cultural e interculturalidad. (Entrevista) *Boletín informativo de UNESCO- IESALC*.
- Mead, M. (2001) [1931] *Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education*. Nueva York: Harper Collins.
- Messineo, C. (1999) "Lenguas indígenas y educación formal. Alfabetización bilingüe e intercultural en la provincia del Chaco". Actas de la 1° Reunión de la UBA sobre Políticas lingüísticas, Bs. As.
- Messineo, C. y P. Cuneo (2006) "Las lenguas indígenas de la Argentina: situación actual e investigaciones". *Third International Workshop on (Semi) Numerical Techniques in Polynomial Equation Solving, in Honor of Joos Heintz's 60th*. Buenos Aires.
- Métraux, A. (1946) "Ethnography of the Chaco". En J. Steward (ed.) *Handbook of South American Indians* Vol. I, Washington D. C.: Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology.

- Millán, M. F. (2012) “Políticas de educación superior y pueblos originarios y afrodescendientes en Argentina”. En D. Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, pp. 103-138. Caracas: IESALC-UUNESCO.
- Miller, E. (1979) *Los tobos argentinos. Armonía y disonancia en una sociedad*. México: Siglo veintiuno editores.
- Möller, A. (2012) “What is compensatory pedagogy trying to compensate for?” *Issues in Educational Research*, 22 (1), pp. 60 – 78.
- Molocznic, M. (2011) *Los wichí*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones El Sol.
- Mundt, C. (2004) *Situación de la Educación Superior Indígena en la Argentina. Programa Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Muñoz, M. (2006) “Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe”. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Venezuela: UNESCO-IESALC.
- Naharro, J. M. (1998) “Sistemas simbólicos y procesos de articulación social entre los grupos wichí del Chaco centro-occidental”. En *Cuadernos de Humanidades* N° 10, pp. 21-38. Facultad de Humanidades: UNSa.
- (2001) “La lengua como capital simbólico”. En: Buliubasich, C. y L. Marziano (comps.) *Lenguas Aborígenes y extranjeras. Política lingüística en Salta*. CEPIHA y Departamento de Lenguas Modernas. Facultad de Humanidades, UNSa.
- Navarro, A., M. T. Álvarez, A. Saravia y E. Furió (1997) “La construcción de una universidad con pertinencia social”. Ponencia presentada en el *II Encuentro Nacional La Universidad como objeto de investigación*. Centro de Estudios Avanzados – Universidad de Buenos Aires.
- Neufeld, M. R. (2000) “Etnografía y educación en Argentina- escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro”. Ponencia presentada en el *IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*. México, Distrito Federal.
- Novaro, G. (2002) “Pueblos aborígenes y escuela. Avances y obstáculos en el desarrollo de un enfoque intercultural”, en: *Sistematización de experiencias en educación intercultural y bilingüe en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación: Ciencia y Tecnología.

- (2005) “‘Indios’, ‘aborígenes’ y ‘pueblos originarios’. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de concepciones escolares”. En Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Gral. Pico – La Pampa.
- (2006) “Educación intercultural en Argentina: potencialidades y riesgos”. *Cuadernos Interculturales*, Año 4. Número 7. Viña del Mar, Chile: Universidad de Valparaíso. pp. 49-60.
- (2011) “Interculturalidad y educación. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes”, en G. Novaro (comp.): *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, pp. 15-34. Buenos Aires: Biblos.
- 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*, vol. XIII, N° 36, México.
- Nunes Cruz, J. G. (2010) “Ensino Superior e Povos Indígenas: escola e legitimação do saber”. Ponencia presentada en la 27° Reunión de Antropólogos del Brasil. Belém.
- Núñez, Y. (2012) “Educación superior e interculturalidad en Misiones - Argentina”. *Textos e Debates*, N° 21, pp. 59-75.
- Ossola, M. (2010a) “Pueblos indígenas y educación superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina)”. *Revista ISEES* N° 8. Santiago de Chile: Fundación Equitas, pp. 87-115.
- (2010b) “Educación superior de jóvenes indígenas en la provincia de Salta (Argentina): trayectorias personales, tensiones familiares y expectativas comunitarias”. *Biblioteca virtual de CLACSO*.
- (2011) “Los sentidos de la escuela: encuentros y desencuentros sobre la idea de EIB en la escuela N° 4216 (La Puntana-Salta-Argentina)”. En Hecht, A.C. y Loncon, E. (comps): *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*, pp. 220-229. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile y Fundación Equitas.
- (2013a) “La autoridad etnográfica interpelada. Tensiones contemporáneas sobre la(s) escritura(s) de la otredad”. *Universitas Humanística* 75 (75), pp. 65-80.
- (2013b) “Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad”. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*,

- 11 (2), pp. 547-562. 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". *Novedades Educativas*, 23 (244), pp. 7-11.
- Padawer, A. (2004) Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo. *Kairos Revista de Temas Sociales* 8 (14), pp. 1-14.
- Palmer, J. (2005) *La buena voluntad wichí. Una espiritualidad indígena*. Buenos Aires: APCD-Asociación-CECAZO-EPRASOL-FUNDAPAZ.
- Paladino, M. (2001) *Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a 'revitalização cultural' e a desintegração do modo de ser tradicional*. Tesis de maestría presentada en el Programa de Posgraduación de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Museo Nacional-Río de Janeiro: UFRJ.
- (2006) *Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre "Jovens" indígenas ticuna, Amazonas*. Tesis de doctorado presentada en el Programa de Posgraduación de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Museo Nacional-Río de Janeiro: UFRJ.
- (2009) "Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate". *Revista ISEES* N°06. Santiago de Chile: Fundación Equitas, pp. 81-122.
- (2010) "Educación escolar indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones". *Desacatos* N° 33, pp. 67-84.
- (2011) "El estado de la educación superior indígena en Brasil: entre licenciaturas interculturales y políticas de cupo en las universidades tradicionales. Diálogos, tensiones y demandas indígenas". En Loncón y Hecht (comps.) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*, pp. 231-245. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Paladino, M. y G. Czarny (2012) "Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização". En: M. Paladino y G. Czarny (orgs.) *Povos indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*, pp. 13-25. Rio de Janeiro: Garamond
- Paradise, R. (1998) "What's difference about learning in schools as compared to family and community settings?" *Human Development*, vol. 41, pp. 270-278.

- Paredes, L. (2011, febrero 26) “Una mirada que subestima”. *Semanario Cuarto Poder*, p. 12.
- Paz, J. (2013) La pobreza en Salta. *Gacetilla del Ielde*, N° 2. Salta.
- Pedroza Flores, R. y G. Villalobos Monroy (2009) “Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela”. *Revista de la Educación Superior* 152 (4), pp. 33-48.
- Peirano, M. (2004) [1995] “A favor de la etnografía”. En: A. Grimson, G. Lins Ribeiro y P. Semán (comps.) *La antropología brasileña contemporánea. Contribuciones para un diálogo latinoamericano*. Bs. As.: Prometeo libros, pp. 323-356.
- Pérez, E. y otros (2012) *Educación entre los wichís (N’ochufwenyajay ta iyej Wichi)*. Salta: SMA ediciones.
- Pérez Diez, A. (1977) “Los grupos aborígenes del chaco centro-occidental”. *Cuadernos Franciscanos* N° 41, pp. 19-27.
- Petz, I. (2010) “Pueblos originarios, estados provinciales y educación. Un análisis comparativo de las políticas y prácticas educativas en contextos de diversidad sociocultural en Salta y Formosa”. En S. Hirsch y A. Serrudo (comps): *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Plan de Estudios de las Carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación (2000) Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.
- Quinchoa Cajas, W. (2011) “Apropiación y resistencia social de las TIC en el resguardo indígena de Puracé, Cauca, Colombia”. *Revista CTS*, 18 (6), pp. 241-258.
- Rabelo Gomes, A. (2012) “Prólogo”. En: M. Paladino y G. Czarny (orgs.) *Povos indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*, pp. 7-11. Rio de Janeiro: Garamond.
- Rama Vitale, C. (2010) “La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización”. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 46.
- Ramos, A. (1998) “The Hyperreal Indian”. *Indigenism. Ethnic Politics in Brazil*, pp. 267-283. Madison: The University of Wisconsin Press.
- (2011) “Por una antropología ecuménica”, en A. Grimson, S. Merenson y G. Noel (comps.) *Antropología ahora. Debates sobre la alteridad*. Buenos Aires: siglo XXI editores, pp. 97-124.

- Ramos Mancilla, O. (2009) *Un clic diferente. Mujeres rurales, tecnologías y cibercultura en Allende, Cuyoaco, Puebla*. México DF: Instituto Nacional de las Mujeres.
- Rappaport, J. (2007) “Intelectuales públicos indígenas en América Latina: una aproximación comparativa”. *Revista Iberoamericana*, Vol. LXXIII, Núm. 220, pp. 615-630.
- Revuelta, F. (2008) “La Tutoría Universitaria”. Ficha elaborada para las cátedras del Dpto. Didáctica, Organización y M.I.D.E. Universidad de Salamanca.
- Reynaga, G. (2011) “Inclusión social y equidad en la educación superior: el rol de las universidades en el S. XXI. ‘Reflexiones sobre acción afirmativa en educación superior’”. En: *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior. Seminario Internacional Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Rezaval, J. (2008) *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales. Buenos Aires: FLACSO.
- Ribeiro, G. L. (2002) “Tropicalismo e europeísmo. Modos de representar o Brasil e a Argentina”, en Frigerio, A. y G. L. Ribeiro (orgs.) *Argentinos e brasileiros. Encontros, imagens e estereótipos*. Petrópolis: Vozes, pp. 237-264.
- (2011) “La antropología como cosmopolítica: globalizar la antropología hoy”, en A. Grimson, S. Merenson y G. Noel (comps.) *Antropología ahora. Debates sobre la alteridad*. Buenos Aires: siglo XXI editores, pp. 69-96.
- Rocha Vivas, M. (2008): *Interacciones multiculturales. Los estudiantes indígenas en la universidad*. Colombia: Editorial de la Universidad Externado.
- Rockwell, E. (1996) “Claves para la apropiación: escolarización en el México rural”. En: B. Levinson, D. Foley y D. Holland (eds.) *The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practices*. State of New York: University Press.
- (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rossi, J. J. (2003) *Los wichí (“mataco”)*. Buenos Aires: Galerna.
- Rovelli, L. (2009) “Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina: la expansión institucional de los años 70 revisitada”. *Temas y Debates* N° 17, pp. 117-137.

- Sánchez Martínez, E. (2003) *La legislación sobre Educación Superior en Argentina. Entre rupturas, continuidades y transformaciones*. Documento de Trabajo N° 102, Universidad de Belgrano.
- Santillán, L. (2007) “La ‘educación’ y la ‘escolarización’ infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 12 (34), pp. 859-919.
- Santos, B. de Sousa (2003) “Desigualdad, exclusión y globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia”. En Santos, B. de Sousa: *La caída del ángelus novus: ensayos para una teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA.
- Schemelkes, S. (2007) “Universidades innovadoras, nuevas demandas”. En *ISEES N°3*. Santiago de Chile: Fundación Equitas, pp. 11-28.
- (2008) “Multiculturalismo, educación intercultural y universidades”. En: M. Silva Águila, (comp.) *Nuestras universidades y la educación intercultural*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de educación, pp.23-45.
- Secretaría de Bienestar Universitario – UNCU (2013) *Becas 2013: informes y reglamentos*. Disponible en <http://www.uncu.edu.ar/bienestar/paginas/index/becas-2013-informe-de-resultados->.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2009) *Anuario 2009 de Estadísticas Universitarias*. Coordinación de Investigaciones e Información Estadística. Buenos Aires: MECyT.
- (2010) *Anuario 2010 de Estadísticas Universitarias*. Coordinación de Investigaciones e Información Estadística. Buenos Aires: MECyT.
- Segato, R. (2007) *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Serrudo, A. (2006) *Interculturalidad y práctica escolar: el maestro auxiliar bilingüe en la experiencia de la Escuela N° 4266 “Río Bermejo”*. Carboncito. Provincia de Salta. Tesis de Antropología inédita. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Salta.
- Shore, C. (2010) “La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la ‘formulación’ de las políticas”. *Antípoda* N° 10, pp. 21-49.

- Shore, C. y S. Wright (eds.) (1997) *Anthropology of Policy: critical perspectives on governance and power*. London, New York: Routledge.
- SITEAL (2012) *Cuaderno N° 14. La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina*. Buenos Aires: International Institute for Educational Planning - IIEP – UNESCO.
- Souza Lima, C. A. (2007) “Educación superior para indígena en el Brasil: más allá del sistema de cupos”. En: S. M. García y M. Paladino (comps.): *Educación escolar indígena: Investigaciones Antropológicas en Brasil y Argentina*, pp. 257-278. Buenos Aires: Antropofagia.
- Soria, A. S. (2010) “Interculturalidad y educación en Argentina: los alcances del ‘reconocimiento’”. *Andamios* 7 (13), pp. 167-184.
- Theiler, J. C. (2005) La internacionalización de la educación en Argentina. En: H. De Wit *et al.* (eds.) *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Bogotá, Colombia: Banco Mundial y Mayol Ediciones.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria?* Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Temas Grupo Editorial.
- Trincherro, H. (2000) *Los dominios del demonio: civilización y barbarie en las fronteras de la Nación, el Chaco Central*. Buenos Aires: Eudeba.
- Trouillot, M-R. (2011) (1999) “Antropología del Estado en la época de la globalización: encuentros cercanos del tipo engañoso”. En M. Trouillot: *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*, pp. 149-174. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca/ CESO, Universidad de los Andes.
- Tubino, F. (2005) “El interculturalismo latinoamericano y los Estados nacionales”. En Rodríguez, M. (comp.) *Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad*. México: SEP/GCEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano, Contracorriente.
- Unamuno, V. (2011) “Plurilingüismo e identidad entre jóvenes aborígenes chaqueños (Argentina)”. *Interacções*, N° 17, pp. 11-35.
- (2012a) “Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en Argentina”. En *Práxis Educativa* (Brasil), vol. 7, pp. 31-54.
- (2012b) “Bilingüismo y Educación Intercultural Bilingüe: miradas en cruce”. En Maldonado, Á. y V. Unamuno (eds.): *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*, pp. 235-250. Buenos Aires: GREIP.

- UNICEF (2009) *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní*. Buenos Aires: Ediciones EMEDE S.A.
- 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.
- Universidad Nacional de Salta (UNSa) (1972) *Bases Fundacionales de la Universidad Nacional de Salta*. Salta: EUNSa.
- (1996) *Estatuto de la Universidad Nacional de Salta*. Salta: EUNSa.
- (2009) *Proyecto CILEU*. Salta: EUNSa.
- Urteaga Castro Pozo, M. (2008). “Jóvenes e indios en el México contemporáneo”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2), pp. 667-708.
- Valenzuela, E. M. (2008) “Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen”. En D. Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Villagrán, A. (2011) “Ser gauchos en Salta. El pasado en el presente, fincas rurales y visiones desde la subalternidad”. Ponencia presentada en el *X Congreso Argentino de Antropología Social*. Buenos Aires: UBA.
- Wallerstein, I. (2005) *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Wallis, C. (2010) “Discurso y realidad de la Educación Intercultural Bilingüe en comunidades wichí del Pilcomayo, Salta. ¿Es factible la interculturalidad en la escuela pública?” En S. Hirsch y A. Serrudo (Comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, pp. 149-173. Buenos Aires: Noveduc.
- Walsh, C. (2008) “Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial”. En W. Villa y A. Grueso (comps.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional-Secretaría de Gobierno-Secretaría de Cultura.
- Willis, P. (1981) *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. Columbia University press.
- Weber, I. (2004) *Escola Kaxi. História, cultura e aprendizado escolar entre os Kaxinawá do rio Humaitá*. Tesis de maestría. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ.

- Wright, P. (1999) "Histories of Buenos Aires". En Miller, E. (ed.), *Peoples of the Chaco*. Westport, CT: Bergin & Garvey, pp. 135-156.
- Wright, P. y M. Mendoza (1986) "El fracaso escolar en comunidades tobas". *Aprendizaje Hoy*, VII, pp. 79-84.
- Yazlle, D. (2009) *Territorialidad y demandas étnicas en comunidades peri-urbanas de Tartagal*. Tesis de Antropología inédita. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Salta.
- Zaffaroni, A. y Á. Guaymás (2011) "Aportes para la construcción de una política intercultural en Educación Superior". *Revista ISEES* N° 9. Santiago de Chile: Fundación Equitas, pp. 99-114.
- Zaffaroni, A. y otros (2012) "Estudiantes universitarios. Cuando la condición de migrantes es la frontera". En: *Actas del XIII Congreso Redcom*. Sede Regional Tartagal. UNSa.
- Zapata, C. (2008) "Indígenas y educación superior en América Latina: los casos de Ecuador, Bolivia y Chile". En: *Revista ISEES* N°9. Santiago de Chile: Fundación Equitas, pp. 71-97.

Leyes citadas

- Ley Nacional N° 19.663 sobre la creación de La Universidad Nacional de Salta (1972)
- Ley Nacional N° 23.302 sobre "Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes" (1985)
- Ley provincial N° 6.373 de Promoción y Desarrollo del Aborigen (Salta, 1986)
- Convenio 169 sobre Pueblos Aborígenes y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (1989)
- Ley Nacional N° 24.071 rectificatoria del Convenio 169 sobre Pueblos Aborígenes y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (1992)
- Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993)
- Artículo 75 –inciso 17– de la Constitución Nacional Argentina (1994)
- Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 (1995)
- Ley provincial N° 7121 de Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Salta (Salta, 2000)
- Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006)
- Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7546 (Salta, 2008)

Resoluciones de la Universidad Nacional de Salta citadas

- Resolución de Rectorado N° 0048/2009, designa a dos estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud como Tutores Estudiantiles (UNSa, 2009)
- Resolución de Rectorado N° 1258/2009 sobre incorporación de los campos Origen Étnico y Tipo de Discapacidad en los formularios de pre-inscripción e inscripción a la UNSa (UNSa, 2009)
- Resolución del Consejo Superior N° 470/2009 sobre Becas de Formación en la Universidad Nacional de Salta (UNSa, 2009)
- Resolución de Consejo Superior N° 126/2010 sobre la aprobación del Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios (UNSa, 2010)
- Resolución del Consejo Superior N° 19720/2010 sobre la aprobación del financiamiento al Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios (UNSa, 2010)
- Resolución del Consejo Superior N° 360/2012 sobre aprobación del Curso de Ingreso a la Universidad Nacional de Salta (CIU). (UNSa, 2013)

ANEXO 1

TRAYECTORIAS SOCIO-EDUCATIVAS DE LOS JUW

Este anexo tiene el objetivo de mostrar la diversidad al interior del grupo que en el cuerpo de la tesis hemos definido como Jóvenes Universitarios Wichí (JUW). Para ello recurriremos a una sucinta reconstrucción de sus trayectorias socio-educativas, las cuales servirán para señalar particularidades en las situaciones de vida de estos jóvenes, sus experiencias con la escolaridad formal y los vínculos con las carreras universitarias que siguen en la UNSa.

Para elaborar las trayectorias se recurre a los momentos de la vida escolar de los jóvenes wichís entrevistados, que son recuperados como hitos por los propios sujetos ya que los mismos juegan papeles importantes en sus procesos de identificación (Manzano, 2003, en Diez, 2011). Los hitos que se reconstruyen en esta tesis tienen que ver con relaciones de desigualdad y poder en las que se inscriben actos e imaginarios relacionados con pertenencias y competencias lingüísticas y de auto-valoración en relación con los mandatos y las exigencias escolares. Cabe señalar que, en reiteradas ocasiones, estas historias aluden a sucesos que son fuente de sufrimiento y desánimo.

La reconstrucción de estas trayectorias nos conduce a tomar en cuenta la totalidad de los espacios sociales por los que estos jóvenes han transcurrido enfatizando en los espacios formativos atravesados, ya que los mismos expresan parcialmente las complejas relaciones que los wichí han tenido con la escolaridad formal (y, de un modo más amplio, con la sociedad mayoritaria en general).

Julio (estudiante del profesorado en Ciencias de la Educación, ingreso año 2008)

Julio nació en el año 1988 en la comunidad Casa Chica, que dista aproximadamente 15 km. de Los Troncos (ambos en el departamento de Rivadavia, Salta). Casa Chica es una comunidad multiétnica en la que habitan tobas, wichís,

chorotes, tapietes y guaraníes. Esta situación particular de contacto multiétnico ha producido que las lenguas utilizadas varíen según el contexto comunicativo. Los niños crecen en familias en las que se hablan una o dos lenguas indígenas, pero aprenden rápidamente el español, lengua de intercambio inter-étnico. Los padres de Julio sólo han realizado algunos años de la escuela primaria.

A los cinco años Julio comenzó el jardín de infantes en una escuela ubicada en Palo Quebrado, una comunidad toba. Julio realizó allí el jardín de infantes, primero, segundo y tercer grado. Recuerda que una maestra auxiliar bilingüe los conducía a los niños desde Casa Chica hasta la escuela caminando (recorriendo diariamente una distancia aproximada de 2 km.). En sus términos: *“era una cosa loca en esa época (en relación con las lenguas): en la casa todo wichí, en la escuela puro español y salías al recreo y solamente toba”* (entrevista, 24/11/09). Resalta el rol importante que la maestra auxiliar bilingüe tuvo en ese tiempo, ya que traducía las emisiones áulicas multilingües: *“ella era como multipersona: traducía wichí, toba, chorote también, era increíble”*.

El joven realizó el segundo ciclo de la Educación General Básica (EGB) – séptimo, octavo y noveno año- en un anexo de la escuela de Palo Quebrado, que funcionaba en su propia comunidad (Casa Chica). Durante esta etapa rememora que *“recién estaba aprendiendo algunas cosas, como que entendiendo, ¿no?”*. El tercer ciclo de EGB lo realizó nuevamente en Palo Quebrado. En ese tramo de su escolaridad *“me comenzaba a dar la curiosidad de conocer y conocer y, al llegar a noveno grado, ya entré a dudar y a analizar las cosas, ¿has visto? Porque, o sea, me parecía raro porque todo los contenidos que aprendía dentro de la escuela no lo podía aplicar en el contexto social. Por ejemplo, lo que hablaba dentro de la escuela, el español, no podía hablar con mi mamá. Porque, estaba continuamente el wichí. O sea, no podía hacer la práctica”*.

El nivel de Polimodal lo realizó en Los Troncos, donde fue compañero de curso de Pedro, Luis y Roxana. Las clases se dictaban durante la tarde, debajo de un árbol. Julio recorría todos los días 15 km. en bicicleta para asistir a clases. Allí realizó la Modalidad Agrotécnica: *“era de (orientación) agrotécnica, que veías ganadería, todo cosas del campo, ¿has visto? que no está mal, pero, este... para empezar nosotros no tenemos ganado (risas) Y no podés aplicarlo”*. Como se destaca en el cuerpo de la tesis, la educación del nivel Polimodal (educación media) será el centro de las críticas de los JUW. Este se debe a que no les ha dado herramientas para luego desempeñarse en la universidad: *“Hubiese estado bueno (en el colegio) tener un poco de social, y uno zafa*

(en la universidad), ¿has visto? pero llegás acá (UNSa) y hacés Ciencias de la Educación y recién aprendés a resumir o a hacer síntesis”.

Luis (estudiante del profesorado en Ciencias de la Educación, ingreso año 2008)

Luis nació en 1987 en Los Troncos. En la escuela de la comunidad desarrolló toda su trayectoria educativa desde el jardín de infantes y hasta culminar el nivel medio. Señala que al ingresar al jardín le llamó la atención el cambio en el uso de las lenguas. En Los Troncos los niños indígenas hablan exclusivamente el wichí hasta que ingresan a la escolaridad formal, donde las clases se imparte en la lengua estatal: el español. *“En la escuela, en el primer año te enseñan el abecedario, los colores y todo eso. Y uno no habla absolutamente el castellano, pero sí más o menos uno ya entiende, ¿has visto? Uno va escuchando y más o menos uno tiene idea de lo que están hablando. Pero de hablar, no. Como máximo, que se yo, diez palabras o veinte palabras”* (entrevista, 20/11/09).

Durante los primeros años de su formación escolar el maestro auxiliar bilingüe se encontraba en el aula traduciendo a los niños del español al wichí, pero otras veces se ausentaba para hacer los mandados. Luis señala *“no me gustaba la escuela, no quería ir (...) tanto porque hay un maestro que te hable y vos ni entendés”.*

Luis señala como un año importante en su escolarización el sexto grado: *“en sexto grado o sea, como que ya tenés que escribir bien, tenés que interpretar lo que dice la maestra, o interpretar lo que dice un cuento, que se yo. O qué dice la historia que nos han contado”.* El paso del “estar ahí” al “comprender lo que sucede ahí” pareciera ocurrir, en sus términos, durante ese año. Este paso pareciera reforzarse durante el cursado del séptimo grado:

“en séptimo comenzamos a ver lo que es historia. Prehistoria, supuestamente [tono irónico] Donde aparecen los Homo, homo sapiens, erectus, todo. Y como que hay más lectura. Como que ya se incorpora lo que es la lectura. Porque ya es historia y uno tiene que saber interpretar eso para comprender”.

Los JUW fueron la tercera promoción del nuevo colegio secundario de Los Troncos. Con anterioridad, los jóvenes asistían al colegio secundario ubicado en el paraje criollo más cercano, ubicado a 45 km de distancia. Luis recuerda que sus materias preferidas eran Física, Matemática y Química, porque eran las más difíciles. El resto de las disciplinas, señala, lo aburrían ya que eran “fáciles”. Al igual que Julio, para Luis la educación recibida en el secundario fue “leve” y los conocimientos que les fueron transmitidos no les han servido para desenvolverse en la comunidad, y tampoco para estudiar en la universidad.

Pedro (estudiante del profesorado en Filosofía, ingreso año 2008)

Pedro nació en 1989 una comunidad indígena ubicada en Bolivia, a 20 km. de Los Troncos. Siendo niño, su familia se trasladó a Los Troncos, donde ya tenían parientes. En sus términos “*nos vinimos a Argentina por la salud, y por la educación, ¿no?*” (entrevista, 22/09/09) Al igual que Luis, Pedro realizó toda su trayectoria escolar en Los Troncos. Respecto de la escolaridad de sus padres, indica que su madre realizó hasta tercer grado y su padre hasta séptimo.

Respecto de la educación primaria comenta: “y [al entrar a la escuela] *uno recibe, la parte más dura digamos, de los maestros, ¿no? Porque a veces, no te entendían. Yo por mi parte, cuando yo entré en jardín, en pre jardín, absolutamente no sabía ni decir ‘a’, nada*”. Pedro concibe la escolaridad primaria como un espacio en el que se enseña exclusivamente contenidos que no son los propios: “*en la escuela no nos explican nuestras cosas, va, ni en la escuela ni en colegio*”. El joven recuerda que recibió sanciones escolares debido al uso incorrecto del español: “*en mi caso, me sabían castigar, todo eso cuando era chiquito, por esto digamos, de que a veces vos no expresabas bien, digamos una oración, o no entendías bien a la profe. Y te consideraban como un... feo. Va, en eso sí se ve la inferioridad, ¿viste?*”. También rememora la presencia del maestro auxiliar bilingüe:

“La función del bilingüe, digamos, es, si un maestro necesita un borrador, y lo manda (al auxiliar bilingüe) para la dirección. O el maestro necesita chicos, entonces el va, ‘andá a la comunidad’. Pero eso no está mal, está bien, ¿viste? Que busque chicos. Pero estaría

bueno que tengan un espacio propio, ¿no? para enseñar (...) Yo por mi parte lo pondría entre comillas al bilingüe, al bilingüismo, porque en realidad allá el bilingüe es un ayudante más”.

Para Pedro, el octavo y noveno año del tercer ciclo de EGB fueron muy importantes. De hecho, el joven recuerda que durante esos años comenzó a estudiar en la escuela historia y filosofía: *“todo eso de cómo surge la vida, de dónde venimos, ¿viste? Y me encantó, me encantó todo lo que es el pensamiento del hombre, el pensamiento que tenemos las personas”*. De manera particular, para el JUW fue vital la experiencia de realizar preguntas a los ancianos de su comunidad *“teníamos que hacer una revistita, eran unas páginas para un trabajo práctico (...) y tuve que salir a la comunidad a preguntarle a la gente cosas de la cultura (...) y me encantó, me encantó bastante”*. La experiencia de “la revistita” ha sido muy importante en la decisión de Pedro de continuar estudios de Filosofía en la Universidad. Esto resalta más cuando consideramos que se trata del único JUW de Los Troncos que ha elegido una profesión en base a su vocación.

Esteban (estudiante de la licenciatura en Antropología, ingreso año 2010)

Esteban nació en el año 1988 en una comunidad indígena rural: Puente Viejo (Rivadavia, Salta). Su trayectoria escolar ha estado marcada por la movilidad territorial y la adaptación a diferentes tipos de escuelas (rurales, indígenas, no indígenas y urbanas). Esta diversidad también ha impactado en el uso de lenguas. El joven utiliza el wichí (primera lengua, aprendida en la familia), el español y también admite comprender la lengua chorote (hablada en comunidades indígenas cercanas a Puente Viejo).

Esteban no realizó el jardín de infantes, pues indica que en esa época los padres (indígenas) tenían muchos miedos en torno de la escuela, *“y pensaban que a los chicos les iban a pegar los maestros, o les iban a hacer algo malo”* (entrevista, 20/04/10). Comenzó el primer grado en la escuela de su comunidad, en donde concurrían niños y niñas wichís junto a docentes y directivos no-indígenas. Las clases se impartían en castellano, lo que marcó su visión de la escolaridad: *“es fuerte que uno hable un idioma en la casa y después vaya a la escuela y se hable otro idioma, completamente distinto,*

¿no?". El JUW recuerda que repitió tres veces el tercer grado de la escuela primaria: *"creo que fue por muchas cosas, ¿no? no me interesaba, tampoco entendía. Pero también tiene que ver con que no estaba, o sea... porque mi papá trabajaba en Tartagal, mi mamá estaba en El Pez [paraje criollo], y yo con mis abuelitos en Puente Viejo... entonces iba y venía todo el tiempo"*. La frase del joven destaca los cruces entre diferentes situaciones de la vida cotidiana entre los wichís del chaco salteño, muchas de las cuales no son tomadas en cuenta por las instancias educativas formales. El retraso en la escolaridad de Esteban se debía a las singularidades de su modo de residencia, caracterizada por una alternancia entre los lugares habitados por su padre (ciudad), su madre (paraje en el que cohabitan indígenas de diferentes etnias y criollos) y sus abuelos (Puente Viejo, pequeña comunidad wichí). Tal sistema de residencia le otorga dinámicas específicas a su escolarización. Los traslados entre diferentes asentamientos (rural, rural-indígena y peri-urbano) se refleja en la falta de continuidad en un solo establecimiento educativo (y por ende en la pérdida en reiteradas ocasiones del ciclo lectivo).

Para Esteban la comprensión lectora marca un hito importante en su formación: *"al castellano lo aprendí cuando empecé a leer"*. Desde sexto grado el joven comienza a interpretar los textos que le daban en la escuela, apoyado principalmente en las ilustraciones que acompañan la parte textual. La literatura y la escritura fueron procesos centrales en la decisión del joven respecto de seguir estudios superiores. Al igual que los JUW de Los Troncos, Esteban recuerda que el bilingüe fue importante como un traductor, pero que no tuvo espacios para enseñar.

Esteban realizó el colegio secundario en un paraje criollo. Durante sus estudios vivió en una residencia estudiantil donde se hablaba chorote, wichí y toba, ya que la gran mayoría de los estudiantes que residían allí eran indígenas. Durante la secundaria recuerda la discriminación que sentía por parte de los compañeros criollos, y también resalta el lazo que tejió con un profesor. Este docente es quien lo incentiva para continuar estudios terciarios. En base a su propia experiencia escolar, Esteban decide estudiar magisterio en un terciario ubicado en la ciudad de Salta. Para ello contó con el apoyo del docente y con una beca otorgada por una fundación. Luego de tres años de estudio, y faltándole solo una materia para recibirse de maestro de nivel primario, Esteban decide estudiar Antropología: *"un poco fue por curiosidad, aunque también*

porque leí cosas de John Palmer. Y cuando lo leí, dije que yo quería ser como él, estar con la gente, ¿no? ser antropólogo digamos”.

El joven estudió Antropología durante el primer cuatrimestre de 2010, en el que la autora de la tesis tuvo la oportunidad de conocerlo a través del rol de auxiliar docente que cumplía en una cátedra. El rendimiento del joven fue muy bueno, sin notarse diferencias respecto del resto de los estudiantes. Sin embargo, durante el segundo semestre el JUW decide dejar la universidad y volver a cursar la única materia que adeudaba en el profesorado. Esteban se recibió de maestro de nivel primario en 2011 y actualmente ejerce en la escuela de su comunidad, y también oficia de docente de Lengua Wichí en un terciario en Rivadavia. Según diferentes fuentes, Esteban es el único maestro de grado indígena en las tierras bajas de la provincia de Salta (departamentos de San Martín, Rivadavia y Orán).

Carlos (estudiante de la licenciatura en Antropología, ingreso año 2010)

Carlos nace en 1985 en Las Praderas, un barrio indígena (o comunidad periurbana) ubicado en una ciudad del Departamento San Martín. En su comunidad, afirma, la gente ya no habla el wichí. Sin embargo, en su caso, su madre se ocupó de transmitírsele durante su infancia y adolescencia.

Carlos realizó la escuela primaria en la escuela de su comunidad. El colegio secundario también lo cursó en un colegio cercano a su comunidad. La orientación del colegio era en “Salud”. Al encontrarse en el último año del colegio, Carlos accede a realizar una pasantía como radio-operador, es decir, encargado de la comunicación institucional en el hospital de su zona. El joven señala dos experiencias que fueron relevantes para su dirección de estudiar la carrera de Enfermero Universitario en la UNSa: la pasantía en el hospital y el nivel de alcoholismo entre los jóvenes de su edad. A diferencia de los otros JUW –quienes indican que los jóvenes de su edad actualmente son padres o madre-, Carlos afirma que los jóvenes de su edad tienden a “enviciarse” (dedicarse al consumo de alcohol y otras sustancia).

Hacia 2008 el joven llega a Salta para comenzar Enfermería, carrera que siguió por dos años (2008 y 2009). Recuerda ese tiempo como un período de mucho dolor y carencias *“fue muy muy difícil para mí el estudio, más que nada porque estaba solo (...) Llegué a Salta y había días que no tenía que comer, y nadie me preguntaba nada, si*

tenés hambre, si querés un mate, nada” (entrevista, 23/09/10). En simultáneo, Carlos comienza a dictar cursos de lengua wichí, lo cual le servirá luego para sustentar sus estudios en la ciudad. El primer encuentro que la autora de la tesis tuvo con el JUW se produjo en el primer semestre de 2009, al momento de comenzar un Curso Introductorio a la Lengua Wichí, en el que él oficiaba de instructor/docente.

Hacia fines de 2009 el joven decide interrumpir sus estudios en la Facultad de Ciencias de la Salud y comenzar la carrera de Antropología, en lo que afirma fue un “cambio en su vocación”. El JUW realiza el primer año de Antropología durante 2010 - junto a Esteban y realizando la materia en la que la autora de la tesis se desempeñaba como auxiliar. Hacia inicios de 2011 Carlos es convocado para regresar al departamento de San Martín, donde se le ofrece dictar clases de Lengua Wichí en profesorados de la zona. El joven acepta, siendo esa la tarea que desarrolla en la actualidad.

ANEXO 2

RESOLUCIÓN DEL CONSEJO SUPERIOR DE LA UNSA N° 196/2010

SALTA, 20/04/10.-

Expediente N° 24.860/09.-

RESOLUCIÓN CS N° 196/10

VISTO estas actuaciones por las cuales la Secretaria Académica de esta Universidad, eleva a consideración del Cuerpo proyecto de TUTORÍA CON LOS ESTUDIANTES DE PUEBLOS ORIGINARIOS, y

CONSIDERANDO:

Que la presencia de jóvenes indígenas en las universidades argentinas es un fenómeno reciente, que tiende a incrementarse. Desde hace al menos una década, la región ha venido experimentando un desplazamiento de la demanda indígena desde el nivel de la educación básica hacia el de la educación superior, incluida la universitaria.

Que la Constitución Nacional en el inciso 17 del artículo 75 expresa: *“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.”*

Que la Universidad Nacional de Salta, por su ubicación geopolítica, ha contado con estudiantes originarios de manera aislada, existiendo algunas sistematizaciones y caracterizaciones tanto en las Sedes Regionales como en Sede Central, más específicamente en la Facultad de Humanidades. En el año 2.009, se registraron casi un centenar de inscripciones de jóvenes provenientes de distintas etnias de Salta y Jujuy el 95% de los cuales lo hacen a la carrera de Enfermería.

Que a fs. 28/70 obra informe denominado “Problemáticas de los jóvenes wichís para insertarse en la cultura académica de la Universidad nacional de Salta”.

Que se juzga importante apoyar iniciativas como la presente que afirman la pertinencia social de la Universidad.

Por ello y atento a lo aconsejado por la Comisión de Docencia, Investigación y Disciplina, mediante Despacho N° 020/10,

EL CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA
(en su Quinta Sesión Ordinaria del 15 de abril de 2010)

R E S U E L V E:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar, desde el punto de vista académico, el proyecto de TUTORÍA CON LOS ESTUDIANTES DE PUEBLOS ORIGINARIOS, que obra como Anexo I de la presente.

ARTÍCULO 2º.- Girar las actuaciones a Comisión de Hacienda para consideración del aspecto financiero del proyecto.

ARTÍCULO 3º.- Comuníquese con copia a: Sra. Rectora, Facultades, Sedes Regionales, IEM, Consejo de Investigación, Coordinación de Posgrado y RRII, Coordinación Legal y Técnica, UAI y Asesoría Jurídica. Cumplido, siga a Secretaría Administrativa para su toma de razón y demás efectos. Asimismo, publíquese en el boletín oficial de esta universidad.

RSR

FDO: PROF. JUAN A. BARBOSA - ING. STELLA M. PÉREZ DE BIANCHI

ANEXO I

TUTORÍA CON LOS ESTUDIANTES DE PUEBLOS ORIGINARIOS UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

INTRODUCCIÓN:

La presencia de jóvenes indígenas en las universidades argentinas es un fenómeno reciente, que tiende a incrementarse. Desde hace al menos una década, la región ha venido experimentando un desplazamiento de la demanda indígena desde el nivel de la educación básica hacia el de la educación superior, incluida la universitaria. Ello no ha significado en lo absoluto el abandono de demandas esenciales que tienen que ver con una educación básica de mayor pertinencia y calidad, sino más bien la extensión de tales reivindicaciones para trascender la educación básica –hasta entonces constituida en una suerte de umbral esperado

En relación a la Población indígena:

La Constitución Nacional en el inciso 17 del artículo 75 expresa: *“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.”*

El Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), identifica como comunidades indígenas *“...a los conjuntos de familias que se reconozcan como tales por el hecho de descender de poblaciones que habitan el territorio nacional en la época de la conquista o colonización”*. Utiliza un sistema de clasificación basado en la descendencia, pero también en la autoidentificación étnica, que reconoce la importancia de la vida comunitaria de las familias indígenas en el territorio nacional, sustentado en la milenaria imbricación de las comunidades indígenas con la tierra en la que habitan y producen.

Desde la perspectiva indígena, la identidad indígena es vista como el fundamento esencial de su autoafirmación como pueblos y como elemento crucial para el establecimiento de relaciones interculturales que signifiquen ejercicio de derechos, desarrollo integral y participación en el poder (Varese 1989). De allí que, en los últimos lustros, organizaciones y líderes indígenas de distintos países reivindiquen su derecho a un desarrollo con identidad

En coincidencia con lo anterior la Ley de Educación Nacional 26.206 en su Capítulo XI, artículos 52 a 54, garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica.

ANTECEDENTES

Son numerosas las universidades que han abierto sus puertas a este tipo de estudiantes, ofreciéndoles algunas condiciones económicas y académicas **"preferenciales"**. Con seguridad que cada una de ellas tienen acumuladas experiencias, problemas y aprendizajes que les han dado lineamientos más claros que sólo la buena voluntad para con los indígenas.

No obstante, las alternativas son aun muy débiles en cuanto a la posibilidad de brindarles una formación "diferencial", que tenga en cuenta sus particularidades socioculturales, contrarreste los riesgos y los apoye en los retos que los estudiantes enfrentan; que responda a las necesidades de sus pueblos, que fortalezca su identidad, su resistencia y su capacidad de desarrollarse enfrentando el mundo globalizado y multicultural sin perder su identidad. Aun más remota, es la posibilidad de que las Universidades aprovechen las culturas indígenas, sus cosmovisiones,

conocimientos, valores, técnicas, métodos y epistemologías, para enriquecer la educación superior, contribuyendo a la construcción de academias y sociedades más abiertas y pluralistas.

La situación de Argentina, más allá del marco legal citado anteriormente, otorga becas de ayuda económica para alumnos provenientes de comunidades originarias. Se destaca en particular, la experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo quien desde el año 2003 ejecuta un programa de becas integrales (comedor, albergue estudiantil) sumado a un curso de nivelación de un año de duración y el acompañamiento de tutores destinados a jóvenes provenientes de la comunidad Huarpe.

La Universidad Nacional de Salta, por su ubicación geopolítica, ha contado con estudiantes originarios de manera aislada, existiendo algunas sistematizaciones y caracterizaciones tanto en las Sedes Regionales como en Sede Central, más específicamente en la Facultad de Humanidades. En el presente año, se registraron casi un centenar de inscripciones de jóvenes provenientes de distintas etnias de Salta y Jujuy el 95% de los cuales lo hacen a la carrera de Enfermería.

ALGUNAS PROBLEMÁTICAS QUE ENFRENTAN LOS JÓVENES

Si bien las brechas educacionales se han ido corrigiendo de manera relativa, es en los pueblos indígenas donde ésta sigue siendo crítica. Los índices de cobertura horizontal y vertical, sobreedad, repetición y deserción son siempre más altos en las áreas rurales y en las regiones y territorios indígenas que en las ciudades (López 2004b).

Precisamente, los pueblos indígenas son los menos escolarizados. La mayor paradoja consiste en que, progresivamente y pese a los esfuerzos de las reformas educativas en curso, no siempre se ha logrado incrementar la calidad de la educación sino que, por el contrario, ésta disminuye, producto de la insuficiente atención prestada a la educación intercultural bilingüe y de la limitada atención que recibe, sobre todo cuando se la aplica únicamente en los primeros dos o tres grados de la educación primaria.⁶⁸

La realidad de las escuelas bilingües de la zona está lejos de atender las recomendaciones científicas y pedagógicas para llevar a cabo una Educación Intercultural Bilingüe. Muy por el contrario, los estudiantes indígenas son alfabetizados en español en la mayoría de las comunidades con la misma metodología con que alfabetiza a hablantes nativos. Esta situación trae a los estudiantes problemas de escritura ya que es común la mezcla de códigos (lengua materna y española) que se traduce luego en graves problemas de aprendizaje; en definitiva no dominan ninguno de los dos códigos con solvencia.

Coincidentemente con lo que expresa Albergucci^{69[2]} podemos decir que el sistema educativo, históricamente organizado sobre supuestos igualitarios, reproduce las desigualdades sociales por la diferente calidad de los servicios que se ofrecen a los distintos sectores de la sociedad. Esta relación entre sistema educativo y nivel socio económico, permite explicar la asimetría entre la educación que reciben los egresados del sistema de escuelas albergue y semi-presencial y los polimodales de las zonas urbanas, especialmente por la carga horaria, la frecuencia del cursado y las instalaciones en que se trabaja, desprovistas de equipamiento y de servicios básicos.

Los estudiantes indígenas, a su vez, afrontan otros retos, como por ejemplo la necesidad de adaptarse a la ciudad, también está el reto académico que conlleva a altos índices de deserción y mortalidad académica para quienes vienen de procesos escolares de menor calidad, al mismo tiempo existe el problema de bilingüismo. Si el estudiante indígena finalmente logra profesionalizarse -como efectivamente muchos lo han logrado, algunos de manera sobresaliente- afronta el dilema de aprovechar personalmente su título para abandonar su identidad de indígena y su compromiso con sus comunidades, o regresar a su territorio donde no es seguro que encuentre las condiciones y los incentivos para poner sus conocimientos al servicio de las comunidades.

EXPLICITACIÓN DE LA PROPUESTA

La inscripción en el año 2009 de casi un centenar de jóvenes provenientes de comunidades originarias, pone a la universidad ante el desafío de iniciar el reto de materializar los derechos de los

⁶⁸ Estudios realizados en diversos países dan cuenta que se requiere de un tiempo mínimo de educación bilingüe efectiva para que sus resultados sean duraderos y sostenibles. Este umbral mínimo estaría entre los 7 y 8 años. En esos casos, la atención educativa dada a la lengua materna redundaría en beneficio del aprendizaje de la segunda lengua e incluso en el rendimiento escolar en general. En pocos países de la región, la educación bilingüe, en su aplicación, ha logrado realmente trascender los primeros cuatro grados de la educación primaria.

² Roberto Albergucci. Educación y Estado, organización del sistema educativo, Ed. Docencia 2003 (citado en UNCuyo).

pueblos originarios, expresados en la Constitución Nacional e incluir a las sedes regionales⁷⁰ para conformar un equipo de trabajo capaz de atender a sus necesidades.

Se trata de pensar en una intervención por etapas, que pueda responder a las demandas de los pueblos indígenas, de sus derechos a una educación que los fortalezca culturalmente, y que, a la vez, contribuya a la construcción de una academia abierta a otras culturas y saberes y de una nación pluriétnica y multicultural.

OBJETIVOS

- Conformar un equipo de trabajo integrado por representantes de Sede Central y Sedes Regionales a fin de identificar y abordar problemáticas y necesidades de los estudiantes de pueblos indígenas, en las áreas académicas, personales y sociales.
- Acompañar a los estudiantes originarios en su integración a la vida universitaria a través de la propuesta de Tutores Pares⁷¹.
- Incorporar a los jóvenes provenientes de comunidades originarias a la propuesta de Tutorías “académicas” de pares⁷² como una estrategia permanente que ayude a disminuir el impacto del fenómeno de la deserción y desgranamiento de los alumnos en el Primer año de cursado de la carrera reconociendo sus particularidades.
- Instalar progresivamente la noción de multiculturalidad en la currícula de las asignaturas promoviendo espacios de diálogo y reflexión al interior de las unidades académicas y con participación comunitaria acerca de sus expectativas y necesidades.
- Gestionar ante organismos Nacionales y Provinciales los recursos necesarios para alcanzar la sostenibilidad de las acciones.

FASES DE LA EXPERIENCIA⁷³:

PRIMERA ETAPA

- Formación del Equipo de Trabajo integrado por representantes de Sede Central y Sedes Regionales. Este equipo tendrá funciones de coordinación y seguimiento de acciones más allá de las diferentes etnias y características particulares de cada una de ellas.
- Reconocimiento al momento de la preinscripción de los jóvenes a la Universidad posibilitando su inscripción en el Programa de Becas Nacionales (componente indígena). Atendiendo a que el componente indígena presenta requisitos diferenciales, debería evaluarse la disponibilidad de fondos desde la Universidad que permitan sostener desde lo económico a estos grupos hasta tanto se efectivice el pago del beneficio. Por otra parte y, en el mismo sentido se considera necesario promover requisitos académicos y sociales diferenciales para estos jóvenes tomando en consideración las realidades de estos jóvenes, por ejemplo cantidad de asignaturas aprobadas por año y tipo de documentación a presentar.
- Designación de Tutores Pares quienes desarrollarán funciones de acompañamiento y orientación académica y social.⁷⁴ Este acompañamiento resulta indispensable al momento del ingreso, paulatinamente, al ganar los ingresantes conocimiento y seguridad, los tutores pasarían a cumplir más fuertemente la orientación académica. En este sentido, se considera pertinente, privilegiar a estudiantes avanzados provenientes de las mismas comunidades que permitan abordar el bilingüismo y pautas culturales.
- Elaboración de instrumentos de seguimiento sociocultural y académico.

Con estas actividades se pretende dar respuesta no sólo a las dificultades económicas producto del aislamiento y la pobreza sino también acompañar desde lo académico la inserción a la vida universitaria.

SEGUNDA ETAPA

- Inclusión de los jóvenes de comunidades originarias en comisiones de Trabajos Prácticos cuyos responsables posean formación y experiencia en Tutoría Universitaria.

⁷⁰En las Sedes Regionales se inscribieron un total de 44 jóvenes (SRT) y 25 (SRO) de las comunidades Chorotes, Ava Guaraní, Wichi y Tobas

⁷¹ En el año 2009 se cuenta con un tutor para los jóvenes que ingresaron a la Fac. de Cs. de la Salud

⁷² Proyecto que integra el Programa de Articulación e Ingreso de la Sec Académica de la UNSa

⁷³ Se considera una duración de esta primera experiencia de 18 meses que permita dar cumplimiento a los objetivos planteados.

⁷⁴ Para el caso de las Sedes Regionales, será necesaria la designación de tutores bilingües.

- Presentación de los Tutores Estudiantiles a las diferentes cátedras de primer año con el propósito de coordinar acciones.^{75[8]}
- Encuentros mensuales del equipo de trabajo, dichos espacios tendrán carácter de monitoreo, seguimiento de la experiencia e instancias internas de formación.
- Diseño e implementación de una propuesta de formación docente, referida a la atención de la multiculturalidad en contextos universitarios, destinada a docentes de primer año, promoviendo una sólida comunicación que permita el seguimiento de las acciones emprendidas.
- Consolidación de espacios de contención y reflexión acerca de las problemáticas de sus comunidades de procedencia.
- Creación de dispositivos de integración cultural entre todos los estudiantes destinatarios.

3. TERCERA ETAPA

- Procesamiento de información
- Revisión de los programas de las cátedras de primer año para valorar adecuaciones necesarias que garanticen el derecho a una educación que responda a sus particularidades, necesidades e intereses colectivos permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.⁷⁶
- Elaboración de Informes
- Presentación de propuestas de profundización

RECURSOS NECESARIOS

- HUMANOS:

1 Representante (como mínimo) de cada Facultad o Sede Regional en la que se registre inscripción de estudiantes provenientes de comunidades originarias. En las Facultades que cuenten con Servicios de Orientación se considera factible su incorporación como parte de sus funciones de orientación.

2. Tutores Pares:

1 Tutor p/ cada 10 estudiantes (máximo)⁷⁷

- FINANCIEROS:

DOCENTES: 1 Representante por cada Facultad y Sede Regional que registre inscripción de jóvenes provenientes de comunidades originarias.

TUTORES: 1 Tutor estudiantil cada 10 ingresantes provenientes de comunidades originarias⁷⁸.

Viáticos y traslado:

Encuentros mensuales del Equipo de Coordinación

Instancias de Formación: Trimestrales (con temáticas a definir)

Encuentros semestrales de integración con todos los jóvenes y el Equipo

CONSIDERACIONES FINALES:

La presente propuesta se constituye en el paso inicial para asumir los desafíos que conlleva el acceso y permanencia de la población indígena a la educación superior, la que de ningún modo puede quedarse sólo en la no selectividad ni en la compensación económica, por el contrario, la profesionalización de indígenas es una aspiración y una necesidad muy importante para estos pueblos. Los egresados indígenas, en uno u otro sentido, pueden jugar un papel crucial o no jugar ninguno en relación con sus comunidades, esto tendrá que ver la orientación que reciban en las universidades, además, lógicamente, de la participación y compromiso que ellos hayan tenido en los procesos y luchas de sus comunidades.

En virtud de lo anterior, se hace indispensable que la Universidad en su conjunto pueda asumir el reto de preguntarse si está contribuyendo a fortalecer el concepto de colaboración intercultural, entendida como el establecimiento de diálogos y formas de colaboración bidireccionales que permitan articular docencia, investigación y extensión partiendo de reconocer la diversidad de prácticas, contextos y saberes; en otros términos si se está beneficiando de la presencia de los indígenas y del contacto con sus autoridades y comunidades; si está impulsando

⁷⁵ Atendiendo a las dificultades manifiestas en competencias generales (comprensión y producción de textos), se considera pertinente contar entre los tutores estudiantiles con Estudiantes de la Carrera de Letras.

⁷⁶ Art. 54 Ley Nacional de Educación 26206

⁷⁷ En el proceso de ingreso realizarán actividades de acompañamiento, luego apoyo académico.

⁷⁸ La figura del Alumno Tutor podría asimilarse al Becario de Formación (Ex pasantías) contando la Universidad con fondos para ello.

con ellos procesos investigativos; que posibiliten avanzar en la construcción de una academia y una sociedad pluralista.

NOTA: En coherencia con lo precedentemente planteado, el presente proyecto ya cuenta con el consenso de los referentes de las Sedes Regionales y demás unidades académicas, no obstante cada una de ellas definirá acciones específicas para responder a las particularidades y necesidades de cada etnia.

ANEXO 3
ARTÍCULO PERIODÍSTICO SEMANARIO CUARTO PODER
(LEÓN PAREDES, 26/02/11)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

Una mirada que subestima

Estudiantes de pueblos originarios se encuentran en pleno debate con la Universidad sobre un programa de tutorías dirigido para alumnos de comunidades indígenas. Los jóvenes reclaman que los lineamientos del programa son paternalistas, condescendientes con

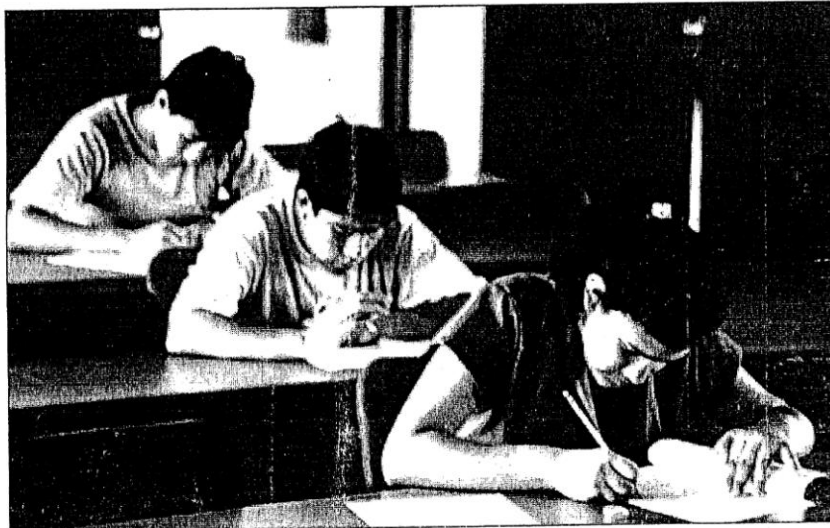
sus realidades y que mantiene una lógica biologistista y evolutiva sobre los pueblos originarios. Por estas razones han comenzado hace un boicot al programa, el cual quedó con 6 estudiantes de los 200 para los cuales estaba pensado.

LEÓN PAREDES

A través de estos reclamos los estudiantes de diferentes facultades de la Universidad están poniendo en juicio los pilares fundacionales de la educación "pública" y abren un escenario de debate y planificación que las autoridades de la casa de altos estudio están reacios a mantener.

Desde el nacimiento de la Universidad Nacional de Salta, las problemáticas de los pueblos originarios para acceder a la educación pública fueron bastas y constantes. Entre las mismas tenemos las de talla económica; traslados desde sus comunidades hasta la capital (en el caso de que la carrera seleccionada no esté en las sedes de Orán y Tartagal, o que la comunidad esté más cerca de la capital de la provincia) y el mantenimiento "material" del estudiante: alquiler, comida, fotocopias, pasajes de colectivo, clases de apoyo, etc. Pero también, y no menos importante por estar en segundo lugar, están las problemáticas que podríamos llamar "socio-culturales": el acceso diferencial y desigual a los instrumentos del lenguaje, las formas y acentos mediantes y en los cuales se expresan, el hilado específico de las ideas, la primacía de ciertos tópicos de estudio y no de otros, el acostumbramiento/disciplinamiento específico que supone sentarse horas escuchando lo que un docente tiene para decir y pensar en términos de las lógicas occidentales, etc. Y por último, la vuelta reflexiva por parte de los estudiantes de pueblos originarios sobre estas condiciones, el saberse y aceptar estar inmersos en estas relaciones de poder que los colocan en el lugar del subordinado y marginado.

La verdad es que las Universidades Nacionales no fueron inventadas para todos, más allá de que en los estatus universitarios figuren las palabras "pública y gratuita". Es así, que desde la organización de los horarios de las clases, hasta el desfinanciamiento de políticas de extensión universitaria, pasando por la cantidad de lectura y la imposibilidad de ejercer dado el carácter estrecho del campo laboral, los estudiantes hijos de clases medias y altas de sectores urbanos o periurbanos tienen las ventajas de su lado, ya que el sistema educativo, desde su diagramación y organización hasta las instancias de subjetividad profesoral, están en función de ellos. Aquellos que tengan hijos, que tengan que trabajar, que simplemente estén instruidos en lógicas prácticas diferentes a la "occidental-académica-blanca", tendrán, si no mayores dificultades, la imposibilidad de llegar a donde



se supone que deben (la recepción), dada la máxima impuesta por la academia.

UNSA

La universidad está esperando a un tipo específico de estudiante, el estudiante ideal al cual todas las políticas universitarias están dirigidas. Éste es: hombre, blanco, occidental, tiene acceso a lógicas prácticas urbanas de aprendizaje, no tiene hijos y no tiene que trabajar. Cuando en la realidad estas condiciones no se cumplen en la mayoría de los casos, se intenta que se cumplan siempre respetando éste estudiante como deber ser académico, es decir que todas las otras formas reales tienen que tender hacia el primero (como en un camino solo de ida) Y para ello se crean mecanismos de disciplinamiento.

Uno de ellos es este programa de tutorías, que desde el mismo nombre demarca una analogía, casi una metáfora con el naturalismo. Tutor se le dice a los palos que sirven para "enderezar" los arboles o plantas que están creciendo hacia los lados y no hacia arriba como se desea. Atrás de esta aparente inocente palabra, se esconde una voluntad de corregir, de mostrar cuál es el camino de ser un buen estudiante y después, un mejor licenciado.

Los estudiantes organizados de pueblos originarios no solo critican esto sino también el hecho de que todos los tutores son blancos, como dicen ellos. Son estudiantes de la universidad, de las distintas carreras y de últimos años, pero que

viven en la ciudad, en su mayoría conformantes de equipos de trabajo de distintas cátedras, de clases medias y medias bajas urbanas.

Para los jóvenes originarios los tutores deberían ser estudiantes de las comunidades que se encuentran en los últimos años, ya que estos comprenden mucho más las condiciones en las cuales se aprende si se viene del interior porque han vivido la experiencia.

Ahora bien, veamos un poco los otros intereses. Las autoridades universitarias que están buscando que los estudiantes participen de las tutorías y demás programas dirigidos a los pueblos originarios, lo hacen en tanto y en cuanto - post década de los 90', el financiamiento para políticas que tengan que ver con lo indígena tuvo un alza impactante. Los fondos recibidos por entidades gubernamentales y no gubernamentales para administrar y aplicar programas, provienen, desde los diferentes gobiernos del tercer mundo, hasta de las Naciones Unidas. Esta gran gama de "inversores" da cuenta someramente de las cantidades o montos de los que estamos hablando aquí. Lo más interesante es que la mayor parte de estos fondos están dirigidos a la gestión y aplicación, no para las poblaciones sobre las cuales se aplican -literalmente y con todo lo que esto significa- los diferentes programas. Y digo inversores porque el rédito que estas políticas y financiamientos tienen, se miden como disciplinamiento de los pueblos originarios a las diferentes lógicas occidentales. El hecho de que un joven originario llegue a la uni-

versidad y tenga que pasar por diferentes instancias para transformarse en un estudiante modelo como el que ya he descrito, da cuenta de este saldo socio-cultural que corre como ganancia para el occidente burgués. Estos programas intervienen las concepciones de los jóvenes, poniéndolos en el lugar del inferior que necesita ser rectificado como camino unívoco para alcanzar la superación de su condición de subordinado.

Además de disputarse estos fondos entre las diferentes parcialidades políticas de la universidad, los profesores y autoridades de la institución utilizan a los jóvenes para que entren a los diferentes trabajos de investigación como parte de los equipos de cátedra, aprovechándose que muchos de ellos no conocen sus derechos ni los funcionamiento específicos de las burocracias universitarias. Los estudiantes realizan todo el trabajo pesado (realización de entrevistas y encuestas, armado de base de datos, pasado en limpio de los datos y análisis, etc.) y los que figuran como directores, quedándose con el rédito académico y económico, son los docentes. Esta es una práctica que también perjudica a jóvenes de sectores urbanos, pero en menor grado. La actual discusión y resistencia de los jóvenes estudiantes de pueblos originarios es un ejemplo de reflexión y acción sobre las condiciones que posibilitan la segregación estudiantil de sectores rurales, del interior y de comunidades indígenas. Estos pueden ser pasos importantes para pluralizar la educación de nuestra Universidad.