

# Usos y resignificaciones de las lenguas wichí y español entre jóvenes universitarios bilingües (Salta, Argentina)

 María Macarena Ossola\*

Recibido  
octubre de 2017

Aceptado  
febrero de 2018

## Resumen

Este artículo presenta resultados de una investigación antropológica que analiza las resignificaciones en el uso de las lenguas wichí y español entre un grupo de jóvenes wichí, quienes realizan su formación universitaria en la provincia de Salta (Argentina). El estudio se sustenta en el análisis de las trayectorias escolares de los jóvenes, reconstruidas a partir de entrevistas en profundidad, en las que se ponderan sus experiencias lingüísticas en contextos de educación formal. La relevancia del estudio se justifica a partir de algunas características particulares del pueblo wichí: son quienes registran los niveles más bajos de escolaridad entre los pueblos indígenas de Argentina, y quienes muestran la mayor vitalidad en el uso de la lengua indígena. A modo de conclusión, se destaca que el afianzamiento de sus habilidades en el uso escrito de ambas lenguas se vincula con la redefinición de sus vínculos intra e interétnicos.

## Palabras clave

Pueblos indígenas;  
Jóvenes wichí;  
Usos de las lenguas;  
Trayectorias escolares;  
Universidad

## Uses and Resignifications of Wichí and Spanish languages among Bilingual Undergraduate Youth (Salta, Argentina)

## Abstract

This paper presents the results of an anthropological investigation analyzing the use of Wichí and Spanish language among Wichí undergraduate university students in the province of Salta (Argentina). This study is based on the analysis of the Wichí undergraduates' school trajectories, reconstructed from in-depth interviews where their linguistic experiences in formal education contexts are weighed. The relevance of this research is justified by the particular situation of the Wichí people: they present the lowest levels of schooling among the indigenous peoples of Argentina, and show the greatest vitality in the use of the indigenous language. In conclusion, the strengthening of their skills in the written use of both languages is linked to the redefinition of their intra and inter-ethnic ties.

## Key words

Indigenous people;  
Wichí youth;  
Languages usage;  
Schooling trajectories;  
University

\* Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Antropología Social (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH), Universidad Nacional de Salta (UNSa). Salta, Argentina. Correo electrónico: maca\_ossola@yahoo.com.ar

## Usos e resignificaciones das línguas wichí e espanhol entre jovens universitários bilíngues (Salta, Argentina)

### Resumo

**Palavras-chave**  
*Povos indígenas;  
 Jovens wichí;  
 Usos das línguas;  
 Trajetórias escolares;  
 Universidade*

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa antropológica que analisa as resignificações no uso das línguas wichí e espanhol entre um grupo de jovens wichí, que fazem sua formação universitária na província de Salta (Argentina). O estudo sustenta-se na análise das trajetórias escolares dos jovens, que são reconstruídas a partir de entrevistas em profundidade, onde são ponderadas suas experiências linguísticas em contextos de educação formal. A relevância do estudo justifica-se a partir das datas da realidade social wichí: é um povo que registra níveis escolares por debaixo da população nacional, e que mostra uma grande vitalidade no uso da língua indígena. Nas conclusões desataca-se que o reforço das suas habilidades no uso escrito das duas línguas vincula-se com a redefinição de suas redes de contato intra e inter-étnicas.

### Introducción

En los últimos años se visualiza un incremento de las investigaciones sobre las experiencias de los jóvenes indígenas en la educación superior de América Latina (Paladino y Ossola, 2016; Paladino y otros, 2016; Urteaga y García Álvarez, 2016). Tales estudios dan cuenta de un panorama complejo en el que se evidencian las demandas de los colectivos indígenas por una educación propia, junto con las respuestas de las instituciones de educación superior hacia dichas interpelaciones —que suelen incluir la creación de programas específicos para la incorporación de estudiantes indígenas y la generación de universidades indígenas y/o interculturales—. Estas investigaciones también contribuyen a visualizar que el ingreso a la educación superior produce marcas entre los jóvenes indígenas, quienes durante sus trayectorias escolares resignifican sus identidades y pertenencias, y se apropian activamente de las propuestas diseñadas para su inclusión (Czarny, Ossola y Paladino, 2017). No obstante lo anterior, existe un área de vacancia respecto de cómo son reelaborados los repertorios lingüísticos<sup>1</sup> —en las lenguas indígenas y en el español— durante su escolarización.

Este artículo tiene como objetivo problematizar los usos de las lenguas wichí y español entre jóvenes universitarios bilingües. Para ello se presentan resultados parciales de una investigación antropológica que se sustenta en el análisis de las trayectorias escolares de los jóvenes, reconstruidas a partir de entrevistas en profundidad, en las cuales se enfatizan sus experiencias lingüísticas en contextos de educación formal. La relevancia del estudio se justifica a partir de dos datos particulares del pueblo wichí: son quienes registran los niveles más bajos de escolaridad entre los pueblos indígenas de Argentina (UNICEF, 2009), y quienes muestran la mayor vitalidad en el uso de la lengua indígena (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC], 2004-2005; Censabella, 2009). El objetivo es describir cómo se producen las apropiaciones y resignificaciones en el uso de las lenguas por parte de los jóvenes indígenas, en contextos de pronunciada desigualdad social y diversidad cultural y lingüística.

En términos teóricos, la investigación se enmarca en los estudios de antropología de la educación, y conjuga también perspectivas de la antropología de las edades y la sociolingüística. Desde la antropología de la educación, se busca reconocer de qué forma

1. Conjunto de formas lingüísticas utilizadas en situaciones socialmente significativas. “A diferencia de las nociones de código o variedad, se supone que el repertorio puede incluir diversas variedades y usos (escritos y orales, por ejemplo) que según la competencia comunicativa del usuario se emplean con diversas finalidades” (Unamuno, 2003: 135).

los contenidos y diseños escolares son negociados y disputados en los contextos reales de escolarización (Levinson, Sandoval Flores y Bertely-Busquet, 2007), tomando en cuenta que estos están anclados en relaciones históricas locales y en complejos entramados políticos, los cuales condicionan y permean las prácticas educativas (Rockwell, 2009). En este estudio, focalizo en las intersecciones entre biografía y educación, que permiten reconocer la importancia que tienen las instituciones escolares en la (re)elaboración de los proyectos de vida de los sujetos (Vieira y Vieira, 2015). En este cruce de perspectivas, se producen conocimientos sobre “los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios, y tiempos de aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias y pertenencias” (Delory-Momberger, 2009: 7). Concibo a los ámbitos sociales analizados —comunidad indígena y universidad— como “comunidades de práctica” (Lave y Wenger, 1991); es decir, como organizaciones sociales con pautas y objetivos delimitados, en las que los miembros se organizan por medio de actividades para la transmisión y adquisición de habilidades y conocimientos particulares.

Apelo a la antropología de las edades para comprender el rol específico de los jóvenes en el mantenimiento y cambio de las pautas y tradiciones culturales. Asumo que la edad constituye una dimensión estructurante de la práctica social (Kropff, 2010) y que la “alteridad etaria” sitúa a los sujetos en posiciones desiguales en la elaboración, adquisición y transmisión de recursos culturales. Contemplo a la juventud como un grupo social dinámico y discontinuo, interpelado por segmentos sociales mejor posicionados, pero también interpelador de los órdenes instituidos (Padawer, 2004). Enfatizo en la necesidad de conocer de qué modo se (re)construyen las subjetividades y las identidades de los jóvenes indígenas,<sup>2</sup> tomando en cuenta las actuales condiciones de vida que el orden neoliberal y la globalización imponen. Entre las múltiples experiencias que ellos transitan en la actualidad, el desarrollo de trayectorias escolares allende el nivel secundario conforma nuevos ámbitos de interrelación en el que se redefinen las relaciones de alteridad, como así también los vínculos entre estos jóvenes y sus entornos (Czarny, Ossola y Paladino, 2017).

Del campo de la sociolingüística, retomo los aportes de las investigaciones acerca de la socialización lingüística, que buscan generar una perspectiva integradora sobre la socialización (el proceso de adquisición de pautas culturales) y la adquisición del lenguaje. Particularmente, el estudio de las lenguas y la escolaridad permite comprender las problemáticas vinculadas a las lenguas como conflictos sociales que involucran a sus hablantes en contextos de enseñanza plurilingües (Gandulfo, 2007) en los cuales se actualizan problemáticas mayores de orden social, económico y simbólico (Hecht, 2010). En el caso de los pueblos indígenas, además, la lengua ha sido el diacrítico fundamental para (re)construir su identidad étnica (Hecht, 2008) y para establecer relaciones de alteridad con la sociedad mayoritaria (Ossola, 2014). En cuanto a los usos que los jóvenes indígenas hacen de las lenguas, se han destacado sus roles en la creación y el ejercicio de prácticas culturales y lingüísticas alternativas y/o heterodoxas (Unamuno, 2011).

De todo lo anterior resulta que, en su tránsito por múltiples comunidades de práctica —que revisten diversidad de repertorios lingüísticos—, los jóvenes indígenas trazan “trayectorias socioescolares indeterminadas”, es decir, en permanente construcción, móviles y flexibles. Estas se desarrollan en un ámbito de extrema desigualdad económica, que condiciona fuertemente las oportunidades de elección de los jóvenes. En este complejo escenario, me interesa conocer cómo reelaboran sus repertorios lingüísticos y qué roles cumple el acceso a la educación formal de nivel superior en este proceso.

El artículo se organiza en cuatro partes. En primer lugar, caracterizo brevemente al pueblo y a la lengua wichí. Seguidamente, presento el contexto y los antecedentes del caso de estudio. En tercer lugar, analizo los roles del español en las trayectorias escolares

2. Es importante señalar que existen controversias en torno al uso de la categoría “jóvenes indígenas” en la antropología, ya que la adscripción de los sujetos a la misma no es fija, sino relacional y contextual (Pérez Ruiz, 2011; Aquino Moreschi y Contreras, 2016; Cruz Salazar, 2017). Los jóvenes de diferentes pueblos originarios hacen uso de un repertorio amplio de identidades, las cuales movilizan según las diferentes circunstancias, en las que lo “étnico” se tensiona y negocia a diario con otras categorías, como la clase social, el género, la escolaridad, los gustos musicales, entre otros.

de los jóvenes, para luego estudiar los vínculos entre el desarrollo de carreras en la universidad y la recapitalización de la lengua indígena. Para finalizar, se destacan las conclusiones del estudio.

## El pueblo y la lengua wichí

3. El Chaco es una extensa planicie ubicada al centro de América del Sur. Está atravesada por el Trópico de Capricornio y comprende la parte sudeste de Bolivia, nordeste de Argentina y oeste de Paraguay, y está dividido en tres subregiones: boreal, central y austral. En la zona predomina el clima tropical, cálido y semidesértico. La región chaqueña constituye la zona de mayor diversidad étnica y lingüística de la Argentina (Terraiza, 2009). En la actualidad, la explotación agrícola está provocando la desertificación de la zona (Censabella, 2009)

Los wichí son un pueblo indígena que se ubica en la región del Gran Chaco.<sup>3</sup> En Argentina, los asentamientos wichí se sitúan en la franja de territorio que se extiende desde el río Pilcomayo hasta el río Bermejo (Chaco central), en las provincias de Salta (norte y centro del Chaco salteño), Formosa (oeste) y Chaco (noroeste). Una cantidad menor de comunidades wichí se asienta en Bolivia, en donde se autodenominan pueblo weenhayek. La imagen número 1 muestra la ubicación de las comunidades wichí en el territorio argentino.

Antiguamente, los wichí eran denominados como “matacos”, término despectivo que 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, pero que en un sentido más amplio designa a todo aquel ente que favorece la vida. Se considera que los wichí actuales guardan parentesco con el grupo humano conocido en la literatura lingüística y antropológica como “proto-macro guaycurú”, quienes fueron los primeros ocupantes de esta región del Chaco (Alvarsson, 1988). En las crónicas de contacto hispano-indígena, los wichí son descriptos como grupos seminómades, pescadores y recolectores.

Desde la época colonial hasta la actualidad, los wichí resistieron durante siglos los avasallamientos de la sociedad mayoritaria, que restringió —y en ciertos casos prohibió— sus prácticas sociales, religiosas y económicas. En concordancia, la colonia española —y posteriormente, el Estado argentino— llevaron adelante la expropiación de las tierras ocupadas por este y otros pueblos indígenas. En los últimos años, se ha acelerado el proceso de achicamiento de los territorios que estos ocupan, debido al avance de la frontera agrícola (destinada principalmente al establecimiento de campos de cultivo de soja) y al aumento de la ganadería. Esto genera consecuencias nocivas para el medio ambiente y también para los grupos humanos allí asentados (Buliubasich y Rodríguez, 2010).

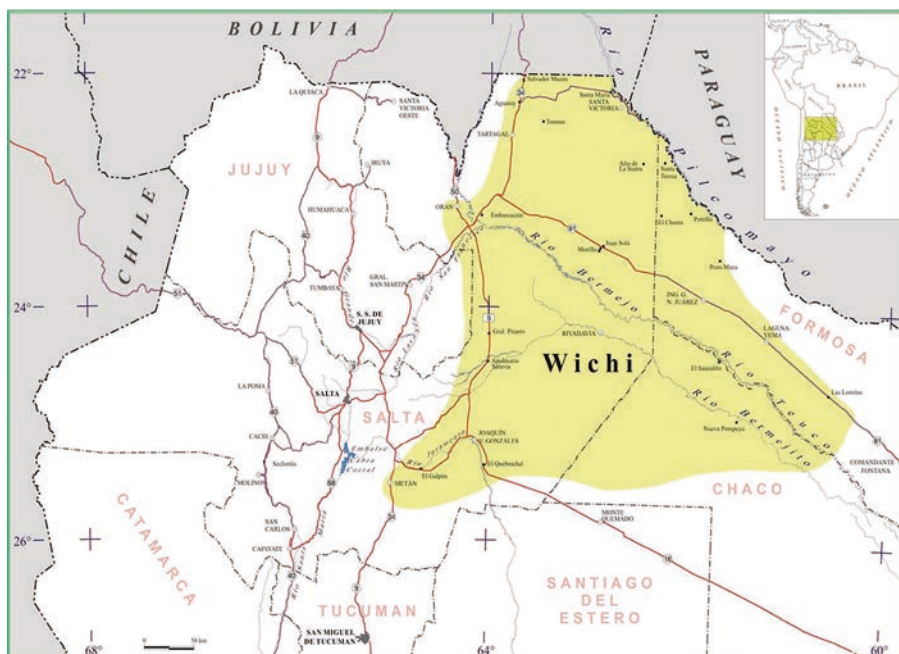


Imagen Nº 1. Mapa con distribución del pueblo wichí en el territorio argentino. Fuente: Enrique López, en: Consejo Wichí Lhãntes (2012)

Para las comunidades wichí, esta situación se traduce en la parcelación de tierras comunitarias y en la relocalización forzada de muchos de sus miembros hacia zonas periurbanas (Yazlle, 2009).

Estos cambios generaron modificaciones en los modos de subsistencia de los wichí, con una notable disminución de las actividades consideradas tradicionales, como la pesca, la recolección y la caza. Debido a ello, en la actualidad, combinan prácticas de autosubsistencia (principalmente la pesca) con trabajos asalariados (destacan los cargos en relación de dependencia en los gobiernos municipales o provinciales, como ser: agente sanitario o maestro bilingüe) y la recepción de ingresos económicos estatales (programas sociales a los que acceden principalmente por su posición socioeconómica desfavorable, no en cuanto a su condición étnica).

El último Censo Nacional realizado en Argentina en 2010 registra a 50.149 miembros de este pueblo (INDEC, 2010), que representa al 5,28% del total de población indígena del país; mientras la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (INDEC, 2004-2005) contabilizaba 40.036. Notoriamente, se evidencia un incremento numérico de esta población, quizás debido a una mayor apertura y reconocimiento de la pluralidad étnico-lingüística en la Argentina.

Los wichí son hablantes de la lengua del mismo nombre, que forma parte de la familia lingüística mataco-mataguayo (Censabella, 1999). Esta familia destaca porque sus lenguas son —entre las indígenas— las más vitales en el país, siendo además los wichí el grupo más numeroso. Respecto de la vitalidad del wichí, se encuentra que un gran número de sus hablantes es monolingüe en la lengua vernácula —destacan los niños en edad preescolar y los ancianos— y, entre los muchos hablantes bilingües, se evidencia que la mayoría se maneja con más soltura en la lengua autóctona que en el español (Censabella, 1999, 2009; Hecht, 2006). De hecho, el 85% de los wichí mayores de cinco años reconoce comprender y hablar la lengua indígena (INDEC, 2004-2005). Tradicionalmente, la lengua wichí era ágrafa, no obstante, actualmente cuenta con varios sistemas de escritura, fruto de la labor inicial de misioneros anglicanos y lingüistas (Acuña, 2002, en Ossola y Hecht, 2011).

Otro rasgo característico de los wichí en la actualidad es la pervivencia de un patrón de asentamiento rural: el 72% de los miembros de este pueblo se asienta en áreas rurales (INDEC, 2004-2005). A diferencia de gran parte de los pueblos indígenas argentinos —que registran una alta tasa de urbanidad—, los wichí no suelen migrar a las grandes ciudades. Predomina entre ellos la residencia en comunidades, que en su mayoría se corresponden con las antiguas “misiones” o reducciones, creadas por los evangelizadores a los fines de garantizar su sedentarización. Es notable que, incluso en los casos en que se asientan en zonas cercanas a los centros urbanos,<sup>4</sup> realizan ocupaciones grupales de los espacios, lo cual les permite recrear formas propias de convivencia y socialización, y poseer una identidad grupal diferenciada en tanto “comunidad moral” (Martínez Casas, 2002). Esto lleva a que, en la actualidad, casi la totalidad de los wichí declare vivir en comunidad (INDEC, 2004-2005).

Se destaca —para los miembros de este pueblo— la pronunciada desigualdad con respecto al acceso a bienes y servicios relacionados con la salud, la educación y la vivienda. En este sentido, cabe señalar que, junto con el pueblo mbyà guaraní, los wichí representan los índices más acuciantes de exclusión del sistema educativo formal (INDEC, 2004-2005; UNICEF, 2009; Hecht y Ossola, 2016).

Por último, es importante señalar que, mientras la vitalidad de la lengua wichí y el mantenimiento de un patrón organizativo predominantemente rural y comunitario pueden entenderse como una manifestación de resistencia étnica (Hecht, 2006), la

4. A causa del achicamiento de los territorios tradicionales, muchos wichí se asientan en zonas aledañas a las ciudades de las provincias de Chaco, Formosa y Salta. Esta ocupación periurbana suele respetar antiguos modos de desplazamiento y ocupación del territorio.



restricción al acceso de servicios escolares y sanitarios muestra la alarmante brecha socioeconómica que existe entre este pueblo y la población no-indígena en el país.

## Contexto y antecedentes del caso de estudio

Desde hace nueve años, desarrollo investigación etnográfica junto con un grupo de jóvenes wichí, que llevan adelante carreras universitarias de grado en una universidad pública de tipo tradicional y con programas regulares, es decir, que no cuenta con fines u objetivos de formación particularizados o adaptados a los requerimientos de los pueblos originarios. Particularmente, reconstruyo las trayectorias socioescolares de estos jóvenes —quienes son los primeros en sus comunidades en acceder a la educación de nivel superior— analizando las apropiaciones que ellos realizan de los conocimientos académicos (Ossola, 2015) y señalando las reestructuraciones que se producen en sus comunidades de origen como resultado de su mayor escolaridad (Ossola, 2017).

La metodología de trabajo utilizada es de tipo cualitativa, con un empleo mayoritario de técnicas y estrategias etnográficas, entre las que se destacan: la observación participante, la realización de entrevistas semiestructuradas y las conversaciones informales. Empleo la etnografía como una metodología artesanal que permite acceder a parte de la vida cotidiana de las personas, articulando los procesos sociales en su complejidad y en sus múltiples dimensiones, en un continuo movimiento de interacción entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual (Achilli, 1990; Pallma y Sinisi, 2004). En este tipo de estudios, también es importante tomar en cuenta el trasfondo de desigualdad social que caracteriza a las sociedades latinoamericanas. Asimismo, la documentación de la vida cotidiana en los espacios socioeducativos permite dar cuenta de las formas en que las personas negocian cotidianamente los bienes culturales disponibles, en el marco de relaciones de poder sedimentadas en roles preestablecidos (profesor-alumno, indígena-no indígena, urbano-rural, escolar-no escolar, etcétera). Aplicada en los ámbitos de escolarización formal, la etnografía también permite conocer de qué forma las personas resignifican sus biografías tras el paso por diferentes instancias de socialización, y cómo reinterpretan sus historias e identificaciones con los diferentes colectivos y comunidades con los que toman contacto.

Defino al trabajo de campo realizado como “multisituado” (Marcus, 1995) o “bisituado” (Ossola, 2015), ya que las interacciones con los interlocutores se realizaron siempre en dos o más espacios sociales ubicados en la provincia de Salta:<sup>5</sup> la ciudad de Salta, capital provincial, donde se asienta la universidad, y una serie de comunidades indígenas rurales (ubicadas en el departamento Rivadavia). Es necesario tener en cuenta que los interlocutores de la investigación son seis hombres jóvenes miembros del pueblo wichí, que en la actualidad tienen entre 26 y 30 años. Todos ellos han iniciado estudios de nivel superior en el período 2009-2011, motivo por el cual realizaron su movilidad a la ciudad. Es decir que el habitar lejos de la comunidad de procedencia es un hecho ligado a la realización de trayectorias escolares prolongadas, que supone una movilidad geográfica individual y temporaria (Ossola, 2015).

En una primera etapa de investigación (período 2009-2014), relevé principalmente los vínculos entre los jóvenes indígenas y el espacio universitario, en función de lo cual documenté la singularidad de sus experiencias académicas con base en su condición étnica, etaria y escolar particular (Ossola, 2015). En una segunda etapa, que inició en 2015 y aún continúa, estudio los modos en que los jóvenes generan, mediante sus prácticas sociales, nuevos modos de interrelación entre la sociedad mayoritaria y los pueblos indígenas, para mostrar lo que la agencia indígena tiene de novedoso y creativo —y no sólo de reiterativo— a lo largo del tiempo (De Souza Lima, 2012).

5. Salta se destaca por su diversidad territorial y cultural, ya que es la provincia donde habitan la mayor cantidad de pueblos indígenas en la Argentina.

## Los roles ambiguos del español en las trayectorias escolares de los jóvenes wichí

Los jóvenes entrevistados asumen tener competencias en las dos lenguas: el wichí y el español. La indígena puede considerarse su primera lengua, ya que fue aprendida en el entorno de la socialización familiar y comunitaria. Por ello, está ligada a los aspectos familiares y a la identificación étnica. Los niños la adquieren en el ámbito doméstico, es decir, se trata de un fenómeno y una práctica sociocultural que los preexiste, pero de la cual se apropian en tanto devienen miembros de su grupo social y participan de su entorno (Ossola y Hecht, 2011). Desde esta óptica, hay que vincular los usos de la lengua con la (re)creación de las identidades de los sujetos. En este caso, para los jóvenes entrevistados, la lengua wichí se liga a los valores afectivos, es una marca explícita de pertenencia grupal, y justamente, en tanto diacrítico étnico, porta un valor positivo entre sus hablantes.

Las trayectorias escolares y lingüísticas de los jóvenes indígenas bilingües no pueden comprenderse sin considerar también al español/castellano, lengua oficial *de facto* en Argentina (Carrió, 2014) y única lengua de la escolarización<sup>6</sup> (Unamuno 2011, 2012). En el caso de los jóvenes wichí, el español puede ser considerado como su segunda lengua, relacionada con los aprendizajes en los espacios escolares y con los vínculos interétnicos. Al respecto, todos los jóvenes entrevistados indican que han tomado contacto con el español en la escuela, donde estudiaron bajo un modelo castellanizante y asimilacionista, que no tuvo en cuenta sus especificidades culturales y lingüísticas. Si bien ellos transitaron los niveles de escolaridad primaria y secundaria en forma previa a la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional en el país —que contempla la Educación Intercultural Bilingüe—,<sup>7</sup> observaciones recientes y trabajos de investigación en curso muestran que las escuelas ubicadas en comunidades indígenas de Salta continúan sosteniendo un modelo basado en la enseñanza en español y con poca interacción con las comunidades, los conocimientos y las lenguas locales (Schmidt, 2011).

Debido a lo anterior —y también a la discriminación sufrida durante sus trayectorias escolares (Ossola, 2015)—, son recurrentes las autocríticas de los jóvenes respecto de sus competencias en esta lengua, sobre todo cuando tienen que alejarse del ámbito comunitario para asistir a la universidad:

[Entrar a la universidad] me ayudó a que yo pudiera aprender y poner en práctica más el español. Y entenderlo, y poder expresarlo. Poder comprender lo que me dicen. Porque es lo que me faltaba dentro de la escuela, cuando todavía estudiaba en la comunidad. O sea, si bien hablaba el español, o escuchaba hablar el español, pero siempre eran palabras mínimas. Y dentro de la escuela, uno en los recreos habla el idioma [wichí], en las aulas habla el idioma. Si vas a un negocio vos hablás el idioma, en la casa, en la calle, el idioma. Y es una cosa que cuando llegué a la universidad me dificultó mucho. Porque al español lo tenía que aprender sí o sí. Y ponerlo en práctica, más que nada. Ponerlo en práctica y hablar el español. Para poder expresarme y buscar la manera de que el otro me pudiera entender lo que uno dice. Y apropiarse también de los contenidos de cada cátedra, de cada materia. Así poder también un poco avanzar en la carrera [universitaria]. Porque después, bueno, es imposible, ¿has visto? Porque uno, proveniente de una cultura donde habla otra lengua, tiene otros conocimientos (Estudiante universitario wichí, agosto de 2015).

Cabe destacar que el español ocupa lugares ciertamente ambiguos en los relatos de los jóvenes. Si bien se trata de una lengua impuesta por el sistema escolar, también se visualiza como una herramienta de apropiación, que posibilitará la construcción de diálogos e intercambios más horizontales con la sociedad mayoritaria. En ciertas ocasiones, incluso, el español asume un lugar de “neutralidad” que lo ubica por fuera de los conflictos sociales y lingüísticos característicos de todo contexto de diversidad cultural:

6. Vale destacar que en la actualidad hay dos provincias argentinas que reconocen, en sus leyes provinciales, otras lenguas como cooficiales. Corrientes reconoce al guaraní correntino como idioma oficial alternativo mediante la Ley Provincial N° 5598. En Chaco, la Ley N° 6604 reconoce como lenguas oficiales alternativas a la lengua qom del pueblo toba, la lengua moqoit del pueblo mocoví y la lengua wichí del pueblo wichí (Carrió, 2014).

7. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una Modalidad del Sistema Educativo Nacional en Argentina, según la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, que incluye los niveles de educación formal inicial, primario y secundario, pero no el nivel superior. La ley está destinada a los pueblos indígenas y a la valorización de sus pautas culturales.

A través de la escuela y los medios de comunicación, la lengua estándar deviene la lengua del “no-lugar”, la lengua común, cuyo acceso está democráticamente garantizado. Si no se produce este acceso, el problema no está en la lengua —ni en los procesos sociales que la configuran—, sino en los usuarios (Unamuno, 2012: 37).

En este contexto, los jóvenes indígenas que realizan estudios superiores reconocen que en sus comunidades de origen son habladas diferentes variedades del español, las cuales revisten desiguales valoraciones sociales, y que son señaladas por los no-indígenas como variedades “inferiores”, “problemáticas” o “interferidas” por las lenguas indígenas (Unamuno, 2011).

Para el caso de los jóvenes wichí, ellos perciben las marcas de inferioridad en sus competencias lingüísticas en español desde el inicio de sus trayectorias escolares, situación que se agudiza al ingresar a la universidad. Debido a ello, gran parte de los entrevistados destaca como un punto fundamental entre los aprendizajes universitarios “aprender correctamente el español”. Esto sucede porque, al llegar a la universidad —y al iniciar intercambios lingüísticos en el área urbana y universitaria—, los jóvenes se sienten más inseguros, ya no sólo por el modo en que se expresan, sino también por la lejanía del contexto comunitario, por la escasa cantidad de información que manejan en esta lengua y por los “cortes” y/o “mezclas” que realizan al hablar: “al principio hablábamos poco, o hablábamos entrecortado [...] entonces por ahí lo mejor era quedarnos callados” (Joven wichí, febrero de 2010).

La distancia lingüística entre estos jóvenes y el sistema universitario da cuenta de la pronunciada desigualdad socioeducativa, que se expresa en una distribución inequitativa de conocimientos —con base en las procedencias y los saberes previos de los estudiantes—. Por lo tanto, el español se torna, para los jóvenes universitarios wichí, una herramienta urgente de ser apropiada, pues necesitan utilizarla en las interacciones cotidianas que desarrollan en la ciudad (tomar un colectivo, comprar diferentes tipos de objetos y bienes), y también para aprehender los conocimientos académicos e interactuar con los docentes y los compañeros.

La dificultad percibida para hablar el español se agudiza al tomar en cuenta las habilidades para escribir en esta lengua. Al respecto, una profesora de los estudiantes wichí, durante el curso de ingreso a la universidad, indica que a los jóvenes, al inicio, “les costaba mucho entender y producir textos, incluso textos cortos; además, buscaban el significado de cada palabra, una por una, en el diccionario” (Docente universitaria, febrero de 2012).

Escribir en español se convirtió para los jóvenes en un objetivo estratégico, por su utilidad para adquirir los conocimientos académicos, y también para aprender de qué manera interactuar con los diferentes actores y organismos estatales, como ser: los hospitales públicos, la Subsecretaría de Pueblos Indígenas y el Ministerio de Asuntos Indígenas. En este sentido, aprender a escribir en español posibilita la redacción de cartas y notas con solicitudes colectivas hacia tales organismos, a través de las cuales se da curso a la gestión de recursos a partir de su condición étnica. Asimismo, el perfeccionamiento en la escritura del español constituye una experiencia pedagógica simultáneamente individual y colectiva, pues permite adquirir competencias para maximizar su rendimiento escolar, a la vez que los posiciona como mediadores entre las demandas colectivas de los wichí del Chaco salteño<sup>8</sup> y las agencias indigenistas de la ciudad.

De lo anterior se desprende que el acceso a la universidad y el desarrollo de carreras de nivel superior genera un proceso de *empoderamiento lingüístico* entre los jóvenes wichí de la ciudad de Salta, al que defino como la ampliación del repertorio lingüístico de los jóvenes a los fines de lograr un involucramiento significativo en las comunidades de

8. Con frecuencia, presencié situaciones en las cuales los jóvenes universitarios wichí asisten a hospitales y a otros organismos públicos para acompañar a miembros de sus comunidades, y operan como traductores (orales) en sus comunicaciones y como intermediarios en la gestión de pasajes, alojamiento y gastos de manutención en la ciudad de Salta.



práctica de las que forman parte. Asimismo, en la relación específica con la adquisición de destrezas en el uso del español, destaco que la escritura de esta lengua refuerza la autoestima de los jóvenes en contextos interétnicos, a la vez que constituye una herramienta adecuada para canalizar demandas colectivas de los pueblos indígenas.

## Universidad y recapitalización de la lengua wichí

Se ha documentado 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 usos estratégicos y, en algunos casos, también valores económicos (Hecht, 2010). Este tipo de prácticas sociales y lingüísticas habilita un nuevo campo de interrogantes, sentidos y redefiniciones respecto de los usos y las valoraciones de las lenguas indígenas en los contextos urbanos. Abordaré en este apartado la forma en que, para los jóvenes wichí, la experiencia universitaria incluye la puesta en valor de la lengua indígena, sobre todo en su formato escrito.

En primer lugar, es importante destacar que los jóvenes wichí emplean la lengua indígena cotidianamente en la ciudad de Salta, como así también en la universidad. Principalmente lo hacen para comunicarse entre ellos, ya sea en espacios íntimos —viviendas— o en espacios áulicos (Ossola, 2014). También usan la lengua indígena como medio de comunicación con sus parientes y amigos en las comunidades, para lo cual utilizan diferentes redes sociales por medio de computadoras y teléfonos celulares conectados a Internet, que permiten señalar los usos propios (Ramos Mancilla, 2015) y las funciones creativas (Andreani, 2013) y/o transgresoras (Unamuno, 2011) que los jóvenes hablantes de lenguas indígenas realizan. En estos intercambios —si bien utilizan la mediación tecnológica para sortear las distancias geográficas—, conservan algunos aspectos distintivos del lenguaje oral, como ser: la centralidad de la expresión subjetiva y la familiaridad entre los destinatarios de los mensajes; es decir, continúan siendo un medio para la comunicación interétnica. En parte debido a ello, el uso de dispositivos para el intercambio de mensajes en lengua indígena (chats o sms) no se encuentra regulado por normas de escritura ni constituye un espacio en el cual, necesariamente, estas se pongan en cuestión.

Otro tipo de situaciones se presentan cuando la escritura de las lenguas indígenas supone la vinculación con la sociedad mayoritaria —o con parte de ella—. Es importante destacar que, entre la población wichí, si bien se verifica un uso fluido de la lengua indígena, aún son pocos los jóvenes que reconocen contar con habilidades para leerla y escribirla en un formato formal o escolar, al menos en la provincia de Salta (Guanuco, 2016). Entre quienes reconocen poseer tales habilidades, destacan aquellos que ocupan cargos en funciones públicas (generalmente, maestros bilingües o agentes sanitarios), o con roles activos en las iglesias. Asimismo, hay que hacer notar que la grafía de las lenguas indígenas constituye un fenómeno complejo, que es objeto de permanente discusión y análisis. Esto se debe a que la selección de un sistema de escritura no puede estar desligado de los procesos de reivindicación socioeconómica y política de estos pueblos (Gerzenstein y Messineo, 2002). En el caso de la lengua wichí, su escritura se inició durante las primeras décadas del siglo XX, cuando los pastores anglicanos tradujeron diferentes fragmentos de la Biblia a la lengua indígena. Actualmente, conviven diversas grafías, que se adaptan a los contextos de producción de los hablantes/escribientes, y que toman en cuenta la diversidad de variedades dialectales.<sup>9</sup>

Retomando el caso de los jóvenes wichí, durante su estancia en la ciudad de Salta han recibido diferentes propuestas para realizar actividades con base en la escritura de su lengua materna, entre las que se destacan dos: la traducción de escritos del español al wichí y la enseñanza de la lengua indígena en contextos de educación formal.

9. En 1998 se creó el Alfabeto Unificado para la lengua Wichí, conocido como Alfabeto de Morillo (Buliubasich, Drayson y Molina, 2004), que goza de amplio consenso en la actualidad.

En el primero de los casos, los jóvenes señalan que realizaron tareas de traducción para diferentes organizaciones no gubernamentales, y también para dependencias del gobierno de la provincia de Salta. Se trata de una actividad que ellos aprecian, ya que supone la puesta en valor de un conocimiento que tienen por el hecho de formar parte de una comunidad lingüística, y en la que se reconoce su posesión de destrezas a partir de su identidad étnica. Esto convierte a la traducción del castellano al wichí en una actividad transgresora de los sentidos hegemónicos, que vinculan a las lenguas indígenas con la oralidad, y a las lenguas estatales (en este caso el español) con la escritura. Asimismo, las actividades de traducción son importantes porque les permiten a los jóvenes recibir un ingreso monetario que contribuye a su subsistencia en la ciudad y al desarrollo de sus estudios en la universidad.

No obstante lo anterior, los jóvenes también encuentran problemas vinculados a la traducción. Esto se relaciona con la ya nombrada dificultad de consensuar un sistema de escritura unificado para los distintos dialectos, y con las incertidumbres acerca de la “autoridad lingüística”, es decir, la definición acerca de quién decide qué forma de escribir es la correcta (Unamuno, 2011). En cuanto a la dificultad para la selección de los criterios y el tipo de grafía o alfabeto que se van a utilizar, es necesario señalar que se trata de una problemática frecuente para la escritura de las lenguas amerindias, ya que el traslado de un código oral a uno escrito implica un proceso complejo que no puede reducirse a una mera transcripción de lo hablado a lo escrito, ya que la manera en que se organiza un texto depende de factores culturales (Gerzenstein y Messineo, 2002).

Los jóvenes wichí también señalan la falta de entrenamiento en la escritura “formal” de la lengua indígena como una problemática. Esto se vincula a que, durante las diferentes etapas de sus trayectorias escolares, no les fue requerido el desarrollo de habilidades en la escritura de su primera lengua. Ante esta situación, los jóvenes recurren a diversas redes de contacto, buscando a personas que cumplan el rol de “expertos” y seleccionando textos que puedan operar como “guías” para estandarizar los modos de escribir:

El interés personal que yo tuve... o sea, al llegar a la universidad todavía no tenía esta noción de que un día pudiera yo traducir, o dictar cursos, o enseñar la lengua a otras personas. O sea, todavía no. Pero siempre me interesaba el tema de la lengua. Y el tema de la escritura, yo comencé leyendo la Biblia en wichí y después comencé a interesarme un poco más. O sea, la diferenciación también de las escrituras. Porque mayormente los primeros materiales que tuve eran de Bolivia. Porque tengo una tía mía que trabaja como supervisora zonal de los maestros bilingües allá. Y desde años anteriores, ellos venían trabajando con el tema de la lengua, conjuntamente con los misioneros que todavía estaban en las comunidades (Estudiante universitario wichí, noviembre de 2015).

La selección del tipo de grafía para la escritura de la lengua wichí pone en marcha un proceso de socialización y capacitación que puede ser analizado como una comunidad de práctica. Esta no se encuentra institucionalizada y se funda en lazos comunitarios y lingüísticos. Forman parte de esta comunidad de práctica los diferentes segmentos de la comunidad wichí de Argentina y de Bolivia (ancianos, padres, madres, líderes), los miembros de las iglesias, los maestros auxiliares bilingües, los lingüistas y los antropólogos.<sup>10</sup> La inclusión de los jóvenes universitarios wichí en esta comunidad de enseñanza y aprendizaje refuerza su membresía a la comunidad indígena, a la vez que amplía sus vínculos interétnicos —si tomamos en cuenta que los trabajos de traducción son solicitados por sectores no-indígenas—.

También es importante nombrar que, además de las actividades de traducción, ha sido frecuente para estos jóvenes realizar talleres y cursos vinculados a la enseñanza de la lengua indígena. Estos cursos han tenido diferentes duraciones en el tiempo y disímiles

10. El Consejo Wichí Lhämtes (Consejo de la Lengua Wichí) puede ser considerado como un componente importante de esta comunidad de práctica. Este se encuentra en funcionamiento desde 1998 con el objetivo de lograr “el reconocimiento, afirmación, y promoción de la lengua wichí en forma oral y escrita en todos los ámbitos que afecten al pueblo wichí y a todos sus miembros” (Consejo Wichí Lhämtes, 2012: 8).

destinatarios (capacitaciones esporádicas para público en general, talleres para jóvenes en la secundaria, formaciones específicas para personal hospitalario, entre otros). La enseñanza de la lengua indígena en contextos de aprendizaje formales constituye una actividad inserta en un fenómeno mayor de revalorización o “recapitalización de las lenguas indígenas”, como lo indica Unamuno:

Las formas tradicionales de vida están siendo imposibles de sostener por parte de la población indígena, y en estos cambios, el ingreso al Estado en calidad de trabajador se erige una de las pocas fuentes de subsistencia. ¿Qué tienen los indígenas para ofrecer al Estado nacional? Entre otras cosas, sus saberes lingüísticos, que en el marco de la internacionalización discursiva de los ‘derechos humanos y sociales’ parecen ser tenidos en cuenta para el acceso a ciertos puestos de trabajo rentados por el Estado. En este marco, la recapitalización de las lenguas indígenas no puede entenderse como producto de las políticas lingüísticas, sino como un objeto de lucha de ciertos movimientos sociales en pos del salario que permita la subsistencia física de las personas, y en cierto grado una nueva distribución de la riqueza mínima entre grupos diversos e igualmente pobres, materializada en el salario público (Unamuno, 2016. Portal Web Debate-Ediso).

Lo anterior conduce a señalar que las decisiones sobre los usos lingüísticos de los jóvenes se encuentran atravesadas tanto por los niveles macro sociolingüísticos (todos aquellos factores externos a una comunidad de hablantes, como por ejemplo, historia, economía, políticas lingüísticas y educativas), como por aquellos micro sociolingüísticos (variables que caracterizan a una comunidad de habla, por ejemplo, representaciones e ideologías de los hablantes, historia del grupo social, el uso y funcionalidad de la lengua indígena en los diferentes espacios, entre otros). Todo ello conforma un complejo escenario que conjuga la histórica desposesión territorial y la discriminación —expresada en la falta de acceso a los puestos de trabajo—, y en el cual la revalorización de las lenguas indígenas aparece como fuente posible para asegurar la subsistencia. Se trata de nuevas situaciones de contacto y conflicto interétnico, que operan como trasfondo de las trayectorias socioescolares de los jóvenes indígenas y que influyen en la redefinición de sus repertorios lingüísticos.

## Conclusiones

En este artículo se analizaron los modos en que son reelaborados los repertorios lingüísticos de los jóvenes wichí durante el transcurso de sus carreras universitarias. Una primera interpretación acerca de los usos que ellos realizan de las lenguas wichí y español indicaría que la educación formal de nivel superior —en una institución de tipo tradicional— no tiene un impacto directo en la (re)elaboración de sus trayectorias sociolingüísticas. Esto se debe, en parte, a que la universidad pública a la que asisten no ha definido políticas lingüísticas para la promoción y/o revalorización de las lenguas indígenas. Pero también se vincula a que, en el relato de sus experiencias educativas, los pueblos indígenas no señalan a las instituciones escolares como su lugar de aprendizaje, y trasladan las experiencias formativas fundamentales a otros escenarios (Hecht, 2016).

No obstante lo anterior, la universidad cumple el rol de intermediaria en el uso y la resignificación de las lenguas para estos jóvenes. Es decir, la institución universitaria actúa como posibilitadora para que los jóvenes wichí amplíen sus redes de contactos en la ciudad, lo que a su vez habilita un proceso de *empoderamiento lingüístico*. A partir de su condición de estudiantes universitarios, los jóvenes resignifican sus capacidades lingüísticas como usuarios de dos lenguas, y entran en relación con personas vinculadas a la defensa y la promoción de los derechos indígenas —abogados, antropólogos, asistentes sociales, pedagogos, lingüistas, comunicadores sociales, entre otros—.

Mediante estos nuevos lazos, ellos vehiculizan las demandas del pueblo wichí ante organismos específicos (Ministerio de Asuntos Indígenas, Subsecretaría de Pueblos Originarios, hospitales, juzgados, etcétera).

En este marco, la lectoescritura en ambas lenguas se presenta como una actividad movilizadora de las relaciones interétnicas entre indígenas y no-indígenas. Se trata de vínculos que se encuentran sedimentados en historias de poder, colonialismo y desposesión, pero que también son disputados y puestos en cuestión por los jóvenes universitarios wichí. Asimismo, la capacidad de traducción entre lenguas (español y wichí) genera una de las pocas oportunidades de acceso a actividades rentadas en la ciudad, en un contexto de pronunciada desigualdad y de exclusión social para gran parte de los jóvenes, no sólo para aquellos miembros de comunidades originarias.

De manera particular, el fortalecimiento de sus habilidades para la escritura del español refuerza la autoestima de los jóvenes en la ciudad y redonda en un mejor desempeño académico en la universidad. En lo que respecta a la lengua indígena, su escritura genera una red de relaciones sociales y lingüísticas que conforma una novedosa comunidad de práctica, flexible y en constante expansión. Esta red permite a los jóvenes acumular conocimientos sobre la base del reconocimiento de la posesión de saberes lingüísticos entre otros miembros de la comunidad lingüística wichí (pastores, auxiliares bilingües, lingüistas, entre otros).

Todo lo anterior conforma el proceso de *empoderamiento lingüístico* que atraviesan estos jóvenes, e impacta de manera individual en la trayectoria escolar y vital de cada uno de ellos, pero también tiene una repercusión colectiva, tanto al interior de la organización social de los wichí, como en la universidad. En los dos ámbitos, los jóvenes crean y ocupan espacios sociales novedosos.

Por último, se destaca la importancia de documentar las trayectorias escolares de los jóvenes indígenas, en pos de recuperar y poner en valor los modos en que ellos contribuyen a la creación de nuevas comunidades de práctica, las cuales trascienden los ámbitos escolares, y abre nuevos horizontes para la interacción sociolingüística de sus miembros.

## Agradecimientos

Agradezco principalmente a los jóvenes wichí con quienes estoy en contacto desde hace nueve años. También quiero reconocer las valiosas contribuciones que hicieron al manuscrito los evaluadores anónimos. La realización de esta investigación es posible gracias al financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Asimismo, cuenta con el apoyo del Proyecto Institucional “Territorialidad y poder. Conflictos, exclusión y resistencias en la construcción de la sociedad en Salta”, del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH), y de los proyectos de investigación “Impacto de las transformaciones recientes en las comunidades indígenas del Chaco Salteño: reconfiguraciones identitarias, nuevas modernidades y políticas públicas” (Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta) y del UBACyT “Educación intercultural bilingüe en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina: un abordaje antropológico de la diversidad étnico-lingüística en la escuela”.

## Referencias bibliográficas

- » ACHILLI, Elena. 1990. "Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario". *III Congreso Argentino de Antropología Social*, Rosario: UNR
- » ALVARSSON, Jan-Åke. 1988. *The Mataco of the Gran Chaco. An Ethnographic Account of Change and Continuity in the Mataco Socio-Economic Organization*. Estocolmo: Uppsala Studies in Cultural Anthropology.
- » ANDREANI, Héctor. 2013. "Picardías tácticas: Procesos sociolingüísticos-pedagógicos rurales en Santiago del Estero, Argentina". *Propuesta Educativa*, 39: 59-66.
- » AQUINO MORESCHI, Alejandra y CONTRERAS, Isis. 2016. "Comunidad, jóvenes y generación: disputando subjetividades en la Sierra Norte de Oaxaca". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1): 463-475. doi:10.11600/1692715X.14131240315.
- » BULIUBASICH, Catalina, DRAYSON, Nicolás y MOLINA, Silvia. 2004. *Las palabras de la gente. Alfabeto unificado para wichí lhãntes. Proceso de consulta y participación*. Salta: CEPIHA.
- » CARRIÓ, Cintia. 2014. "Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos". En: L. M. Kornfeld (Comp.). *De lenguas, ficciones y patrias*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. pp. 149-184.
- » CENSABELLA, Marisa. 1999. *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba.
- » CENSABELLA, Marisa. 2009. *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Tomo I*. Cochabamba: UNICEF y FUNPROEIB Andes.
- » CRUZ SALAZAR, Tania. 2017. "Lo etnojuvenil. Un análisis sobre el cambio sociocultural entre tsotsiles, tseltales y choles". *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XV(1): 53-67. doi: 10.2536/liminar.v15i1.494
- » CZARNY, Gabriela, OSSOLA, María Macarena y PALADINO, Mariana. 2017. "Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización". *Antropología Andina*, 3(2). En prensa.
- » DE SOUZA LIMA, Antonio. 2012. "El proyecto Sendas de Conocimientos: una experiencia universitaria de construcción de políticas gubernamentales de educación superior para pueblos indígenas". En: A. De Souza Lima y M. Paladino (Orgs.). *Caminos hacia la educación superior. Los Programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*. Río de Janeiro: E-papers. pp. 117-160.
- » DELORY-MOMBERGER, Christine. 2009. *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires - CLACSO.
- » GANDULFO, Carolina. 2007. *Entiendo pero no hablo. El guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- » GERZENSTEIN, Ana y MESSINEO, Cristina. 2002. "De la oralidad a la escritura: examen somero de su problemática en lenguas del Chaco". *Simposio Internacional de Lectura y Escritura: nuevos desafíos*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. <https://www.educ.ar/recursos/91729/de-la-oralidad-a-la-escritura-examen-somero-de-su-problematica-en-lenguas-del-chaco>. (09 de marzo de 2017).
- » GUANUCO, Rodrigo. 2016. *Lecto-comprensión de textos en Biología: Una exploración de las habilidades cognitivo-lingüísticas en el nivel medio de un contexto rural e intercultural bilingüe*. Proyecto de tesis de Maestría. Universidad Nacional de Córdoba.



- » HECHT, Ana Carolina. 2006. "De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina)". *Cuadernos Interculturales*, 4(6): 93-113.
- » HECHT, Ana Carolina. 2008. "Lengua e identidad de niños indígenas en contextos urbanos". *Alteridades*, 18(36): 145-159.
- » HECHT, Ana Carolina. 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.
- » HECHT, Ana Carolina. 2016. "Trayectorias escolares de maestros tobas/Qom del Chaco". *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 24(2): 1-12.
- » HECHT, Ana Carolina y OSSOLA, María Macarena. 2016. "Escolaridad, diversidad étnico-lingüística y desigualdad. Estudio de las trayectorias educativas de jóvenes indígenas toba/qom y wichí". *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 13(30): 5-24.
- » KROPFF, Laura. 2010. "Apuntes conceptuales para una antropología de la edad". *Avá*, 8(16): 171-187.
- » LAVE, Jean y WENGER, Etienne. 1991. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- » LEVINSON, Bradley, SANDOVAL FLORES, Etelvina y BERTELY-BUSQUETS, María. 2007. "Etnografía de la educación. Tendencias actuales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34): 825-840.
- » MARCUS, George. 1995. "Ethnography in/of the World System. The Emergence of Multi-Sited Ethnography". *Annual Review of Anthropology*, 94: 95-117.
- » MARTÍNEZ CASAS, Regina. 2002. "La comunidad moral como comunidad de significados: el caso de la migración otomí en la ciudad de Guadalajara". *Alteridades*, 12(23): 125-139.
- » OSSOLA, María Macarena. 2014. "Diversidad cultural y lingüística en la educación superior Argentina: Debates sobre los usos y representaciones de las lenguas wichí y español entre jóvenes universitarios". *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 27: 128-141.
- » OSSOLA, María Macarena. 2015. *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero: EDUNSE.
- » OSSOLA, María Macarena. 2017. "We Have to Learn from both Sciences. Dilemmas and Tension Concerning Higher Education of Wichí Youths in the Province of Salta (Argentina)". *Anthropology & Education Quarterly*, 48(2): 107-123. doi:10.1111/aeq.12188.
- » OSSOLA, María Macarena y HECHT, Ana Carolina. 2011. "Relatos de jóvenes sobre el wichí y el español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta". *Novedades Educativas*, 23(244): 7-11.
- » PADAWER, Ana. 2004. "Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo". *Kairos. Revista de Temas Sociales*, 8(14): 1-14.
- » PALADINO, Mariana y OSSOLA, María Macarena. 2016. "Educación superior y jóvenes indígenas. Aportes a la discusión desde un abordaje etnográfico". *Revista del Cisen. Tramas/Maepova*, 4(1): 45-56. <http://ppct.caicyt.gov.ar/files/journals/43/tramas-maepova-v4n1.pdf>. (06 de mayo de 2017).
- » PALADINO, Mariana; OSSOLA, María Macarena; FREITAS, Ana Elisa y ROSSO, Laura. 2016. "Pueblos indígenas y Educación Superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil". *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 7(8): 6-22. <http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/contenido8.htm>. (28 de abril de 2017).

- » PALLMA, Sara y SINISI, Liliana. 2004. "Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica". *Cuadernos de Antropología Social*, 19: 121-138.
- » PÉREZ RUIZ, Maya Lorena. 2011. "Retos para la investigación de los jóvenes indígenas". *Alteridades*, 21(42): 65-75.
- » RAMOS MANCILLA, Oscar. 2015. *Internet y pueblos indígenas de la Sierra Norte de Puebla, México*. Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona.
- » ROCKWELL, Elsie. 2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- » SCHMIDT, Mariana. 2011. "Educación, Interculturalidad y Territorio en Salta". *Revista Latinoamericana Pacarina de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1: 63-83.
- » TERRAZA, Jimena. 2009. *Grammaire du wichí: phonologie et morphosyntaxe*. Tesis de Doctorado, Université du Québec à Montréal.
- » UNAMUNO, Virginia. 2011. "Plurilingüismo e identidad entre jóvenes aborígenes chaqueños (Argentina)". *Interacções*, 17: 11-35.
- » UNAMUNO, Virginia. 2012. "Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en Argentina". *Práxis Educativa*, 7: 31-54.
- » URTEAGA, Maritza y GARCÍA ÁLVAREZ, Luis. 2016. "Prólogo. Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina". En: V. Di Caudo, D. Llanos y M. Ospina (Coords.). *Interculturalidad y Educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala. pp. 7-28.
- » VIEIRA, Ricardo y VIEIRA, Ana. 2015. "Identidades, aprendizagem e mediação intercultural: uma análise antropológica". *Linhas Críticas*, 21(44): 95-115.
- » YAZLLE, Daniel. 2009. *Territorialidad y demandas étnicas en comunidades peri-urbanas de Tartagal*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

## Otras fuentes

- » BULIUBASICH, Catalina y RODRÍGUEZ, Héctor. 2010. *Las comunidades indígenas frente a amenazas hidrometeorológicas: interacciones entre gestión de riesgos de desastres y lógicas culturales*. Informe presentado a la Cruz Roja Argentina.
- » CONSEJO WICHÍ LHÄMTES. 2012. *Cartilla del Consejo de la Lengua Wichí*. Salta: Crivelli.
- » INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. 2004-2005. *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- » INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. 2010. *Censo Nacional de Población y Viviendas*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- » UNAMUNO, Virginia. 2016. "Tres Reflexiones del Sur". Publicado en *Debate-Ediso Portal*. <http://www.edisportal.org/debate/1239-virginia-unamuno-kaschapava>. (15 de noviembre de 2016).
- » UNICEF (FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA). 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: UNICEF.

