

Usos de las lenguas y visiones del egreso entre mujeres indígenas que cursan la diplomatura intercultural wichí-castellano (Salta, Argentina)

Uses of languages and visions of graduation among indigenous women who are studying the wichí-castellano intercultural diploma (Salta, Argentina)

MARÍA MACARENA OSSOLA*

NURIA MACARENA RODRÍGUEZ**

MARÍA SILVIA MORALES***

El objetivo del artículo es ofrecer un recorrido por las experiencias de mujeres indígenas que cursan estudios universitarios en el marco de la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia, dictada por la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina). Se utiliza una metodología cualitativa y desde una perspectiva etnográfica se presentan sus experiencias en relación con el uso de las lenguas (wichí-castellano) y las visiones que tienen respecto del egreso de la diplomatura. En los resultados se señalan las especificidades de los modos en que se aprenden y utilizan ambas lenguas en sus trayectorias escolares, y las particularidades que tiene el acceso a la universidad siendo mujeres. En las conclusiones se destaca el impacto positivo de la diplomatura entre las mujeres wichí, ya que habilita la construcción de nuevos proyectos de vida en este sector poblacional.

Palabras clave:
mujeres indígenas,
lengua wichí,
educación superior

Recibido: 7 de julio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 14 de diciembre de 2023 |

Publicado: 3 de abril de 2024

Cómo citar: Ossola, M. M., Rodríguez, N. M. y Morales, M. S. (2024). Usos de las lenguas y visiones del egreso entre mujeres indígenas que cursan la diplomatura intercultural wichí-castellano (Salta, Argentina). *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1604. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-012)

The objective of the article is to offer a tour of the experiences of indigenous women who are pursuing university studies within the framework of the Diploma in Wichí-Castilian Intercultural Interpretation and Translation for Access to Justice, offered by the National University of Salta (Salta, Argentina). A qualitative methodology is employed, and their experiences are presented from an ethnographic perspective in relation to the use of the languages (Wichí-Spanish) and their perspectives on completing the diploma program. The results highlight the specific ways in which both languages are learned and used in their educational trajectories, as well as the unique challenges faced by women in accessing university education. In the conclusions, the positive impact of the Diploma program among Wichí women is emphasized, as it enables the development of new life projects within this population. The conclusions highlight the positive impact of the Diploma among Wichí women, since it enables the construction of new life projects in this population sector.

Keywords:

*indigenous women,
Wichí language,
higher education*

* Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (CONICET-UNSa). Líneas de investigación: antropología de las edades, antropología de la educación y estudios interculturales. Correo electrónico: macossola@gmail.com/https://orcid.org/0000-0001-7222-7464

** Doctora en Humanidades-Área Educación, Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (CONICET-UNSa). Becaria posdoctoral. Líneas de investigación: educación superior y pueblos indígenas, interculturalidad, política educativa e inclusión. Correo electrónico: nuria.macarena.rodriguez@gmail.com/https://orcid.org/0000-0003-3692-294X

*** Especialista en políticas públicas para la igualdad en América Latina. Área Comunicación, Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades (CONICET-UNSa). Becaria doctoral. Líneas de investigación: usos y apropiaciones de las TIC, educación e interculturalidad, interfases digitales y museos. Correo electrónico: mariasilvia907@gmail.com



INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados parciales de una investigación en curso acerca de las experiencias de jóvenes indígenas wichí en la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia, ofrecida por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Esta es la primera diplomatura universitaria en Argentina destinada exclusivamente a miembros de un pueblo indígena y es dictada de manera bilingüe (wichí-español), por lo que ambas lenguas constituyen vehículos para la enseñanza y el aprendizaje, tanto en contextos orales como escritos. Es importante precisar que no se trata de una carrera grado o posgrado, sino de una diplomatura de extensión. Con base en esta figura, se propone un lazo entre la extensión universitaria y la formación académica, al capacitar al estudiantado con una carga horaria de 288 horas, y obtener un diploma habilitante, luego de rendir exitosamente cada uno de los exámenes propuestos. Las diplomaturas de extensión se diferencian de las carreras de pregrado, grado y posgrado porque no requieren la obtención del título de nivel medio (secundaria) para realizarlas. En este sentido, manifiestan los esfuerzos de las universidades públicas para ofrecer formación de calidad a diferentes sectores de la sociedad.

En este artículo abordamos las experiencias de las mujeres que forman parte de la primera cohorte de la diplomatura, y ahondamos en tres aspectos: los usos de las lenguas wichí y español en sus trayectorias escolares, la importancia que tiene para ellas estudiar en la universidad, y sus aspiraciones de inserción laboral una vez egresadas.

En términos generales, los wichí sobresalen entre los pueblos indígenas argentinos por dos razones: la prevalencia en el uso de la lengua indígena (el 90% de la población wichí utiliza la lengua indígena como primera lengua) y la marcada desigualdad en el acceso a bienes y servicios relacionados con la salud, la educación, la justicia, la vivienda y la tenencia del territorio que ocupan (Ossola, 2020). De este modo, mientras la vitalidad de la lengua wichí puede entenderse como una manifestación de resistencia étnica (Hecht, 2008, en Ossola, 2020), la restricción al acceso de servicios escolares y sanitarios evidencia la situación de desigualdad estructural que caracteriza a los pueblos indígenas argentinos (Ossola, 2020). En tal sentido, el acceso a la justicia constituye un ejemplo paradigmático de la exclusión, que afecta principalmente a las mujeres de este pueblo.

Los problemas para acceder a la justicia se replican para el acceso a la educación. Cabe destacar que junto a los mbyà guaraní, los wichí cuentan con los índices más elevados de abandono, sobreedad y repitencia en el sistema escolar del país. Debido a ello, el acceso a la universidad constituye un enorme reto para los wichí. De hecho, solo el 1.5% de los miembros de este pueblo ha tenido acceso a la educación superior (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INDEC, 2004-2005). En este marco, las mujeres wichí se encuentran en una posición de marcada subalternidad, ya que, entre las pocas que logran desarrollar trayectorias escolares prolongadas, esta situación puede generar tensiones en el seno familiar y comunitario por el contraste que se produce respecto de los roles tradicionales ligados al cuidado de la familia y la maternidad (Ossola et al., 2021).

De lo anterior se desprende la relevancia de documentar qué sucede durante la escolaridad de nivel superior de las mujeres wichí. Al respecto, ahondaremos en la temática de las lenguas para conocer cuáles han sido las lenguas que han utilizado

durante sus trayectorias escolares, y cuál es el dominio que consideran tener en la lectoescritura de ambas: el español y el wichí. Asimismo, describiremos el ingreso a la universidad para las estudiantes wichí como una experiencia con gran impacto en su constitución subjetiva, ya que se trata de un hito en sus trayectorias vitales. Finalmente, y tomando en cuenta que la diplomatura es de reciente implementación y las estudiantes wichí con las que tomamos contacto pertenecen a la primera cohorte, pondremos el foco en sus expectativas sobre la graduación y posterior inserción laboral.

El artículo se estructura en seis apartados. En el primero presentamos las perspectivas teóricas en las cuales se asienta nuestra investigación: la antropología de la educación, la antropología de las edades y la sociolingüística. En el segundo se indican cuáles son las herramientas metodológicas que sostienen nuestro estudio. En tercer lugar, se describe a la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia. En seguida, presentamos datos referidos a los usos de las lenguas wichí y español entre el estudiantado de la diplomatura. En quinto lugar, mostramos la importancia que reviste el acceso a la universidad para las mujeres indígenas, y señalamos también algunas de las posibilidades de inserción laboral que ellas proyectan a futuro. Por último, presentamos las reflexiones finales.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Este artículo parte de un proyecto de investigación-acción más amplio, desarrollado desde 2011 en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, en vínculo con las demandas del Consejo de la Lengua Wichí para la promoción del estudio y la validación de esta lengua en la provincia de Salta. Nuestro abordaje asume las perspectivas teóricas provenientes de la antropología de la educación, la antropología de las edades y la sociolingüística. Desde la antropología de la educación, buscamos reconocer de qué forma los contenidos y diseños escolares son negociados y disputados en los contextos reales de escolarización (Levinson et al., 2007, en Ossola, 2018) 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). Resultan de particular interés 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 Viera, 2015). En este cruce de perspectivas, se “produce 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, p. 7).

Los antecedentes de estudios en el marco de la antropología de las edades son útiles para comprender el rol específico de los jóvenes en el mantenimiento y cambio de las pautas y tradiciones culturales. Desde esta perspectiva, asumimos 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. Se considera 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, en Ossola, 2015). De esta manera, es posible destacar la necesidad de conocer de qué modo se (re)construyen las subjetividades y las identidades de los jóvenes indígenas, tomando en cuenta las actuales condiciones de vida que el orden neoliberal y la globalización imponen.

Entre las múltiples experiencias que transitan los jóvenes indígenas en la actualidad, resultan de particular interés para nuestro estudio las trayectorias escolares prolongadas, aquellas que incluyen la finalización del nivel medio y el cursado de carreras terciarias o universitarias. Estas nuevas trayectorias escolares conforman ámbitos de interrelación *sui generis*, en los que se redefinen las relaciones de alteridad, como así también los vínculos entre estos jóvenes y sus entornos (Czarny et al., 2018).

En pleno siglo XXI, el estudio de las especificidades de las historias de vida de las mujeres indígenas cobra relevancia, y muestra las imbricaciones entre los mandatos sociales, la continuidad de los estudios y los desafíos que muchas veces sus elecciones presentan a las estructuras comunitarias tradicionales (García et al., 2015).

Del campo de la sociolingüística se retoman los estudios sobre la socialización lingüística, que permiten construir una perspectiva integradora sobre la socialización (el proceso de adquisición de pautas culturales) y los procesos de adquisición del lenguaje. Particularmente, el estudio de las lenguas y la escolaridad ayuda a comprender las problemáticas vinculadas con 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 activos en la creación y el ejercicio de prácticas culturales y lingüísticas alternativas o heterodoxas (Unamuno, 2011).

Es importante señalar que la realización de estudios universitarios por parte de jóvenes y adultos indígenas en América Latina constituye un nuevo campo de debate en la denominada educación intercultural bilingüe. Esta se había centrado en el estudio de las realidades de niños y niñas que ingresaban al sistema escolar, con énfasis en la confrontación que allí se produce entre las tradiciones culturales indígenas y las impuestas por la escuela (en general, en idioma español y sin tomar en cuenta las especificidades de este sector poblacional). Desde inicios del siglo XXI, cada vez más indígenas han logrado ingresar a la educación superior, y han señalado en muchas oportunidades el racismo y la desigualdad operantes en este nivel educativo.

En este contexto, la formación específica de intérpretes es relevante, ya que

los procesos de formación de intérpretes de lenguas indígenas-español son una dinámica emergente para responder a una necesidad urgente y deben trascender e institucionalizarse adecuadamente [...]. La presencia de los intérpretes puede significar una diferencia importante en cuanto a la atención a pueblos indígenas en un contexto donde la impunidad es cotidiana. Es propicio fomentar la seguridad en los intérpretes a través del trabajo colaborativo, interdisciplinario y con reconocimiento a los saberes sin imponer una visión eurocéntrica. Aunque no hay recetas, estamos ante la posibilidad de innovar, proponer y trabajar de manera conjunta, cooperativa y de la mano de los hablantes y no hablantes de las lenguas (Kleinert, 2016).

De manera específica, Argentina es un país multilingüe que se caracteriza por poseer una enorme diversidad sociolingüística. Además del español y las lenguas de migración, se habla un total de catorce lenguas indígenas con muy diferentes grados de vitalidad lingüística (quechua, toba, pilagá, mocoví, wichí, quichua, guaraní, mbyá, chiriguano, chorote, áonek'ó áyen, nivaclé, mapuche y yopará). Respecto de las políticas

lingüísticas hacia esta diversidad, la única lengua oficial del Estado es el español. Por ello, la educación universitaria se dicta exclusivamente en esta lengua. Debido a esta particular situación, la sociolingüística nos otorga herramientas para repensar la enseñanza bilingüe en un contexto que, si bien continúa siendo dispar (las resoluciones y los programas académicos de las materias de la diplomatura son escritos en español) comienzan a diversificarse en términos lingüísticos: las clases tienen formatos híbridos (virtuales y presenciales), son dictadas de manera bilingüe (español-wichí), y los exámenes responden a los formatos escrito y oral, en ambas lenguas.

METODOLOGÍA

En términos metodológicos, este artículo se desprende de un proyecto mayor que asume estrategias etnográficas de investigación. Es preciso hacer notar, que nuestro equipo de trabajo realiza investigación-acción junto con el Consejo de la Lengua Wichí (promotores del dictado de la diplomatura) de manera ininterrumpida desde 2011, dictando talleres y coordinando diferentes instancias de capacitación.

Desde la lógica cualitativa de investigación, buscamos comprender la realidad en estudio basándonos en las percepciones de las personas que la conforman, es decir, a partir de las voces de las mujeres que participan de la investigación, y en interacción con nuestras propias significaciones (Yuni y Urbano, 2016). Para tal fin, utilizamos estrategias etnográficas, entre las cuales destacan las entrevistas semiestructuradas que nos permiten reconstruir las perspectivas de las interlocutoras sobre la base de las connotaciones y significados que ellas mismas otorgan a su paso por diferentes instancias escolares. Las entrevistas semiestructuradas con las cuales se sostiene la información presentada en este artículo fueron realizadas por las autoras del artículo durante el periodo de clases presenciales de la diplomatura, llevadas adelante en la sede del Consejo de la Lengua Wichí en Coronel Juan Solá (Morillo, Salta). En aquella ocasión, entrevistamos a siete estudiantes mujeres, provenientes de comunidades indígenas de los departamentos de Rivadavia y San Martín (ambos de la provincia de Salta). También entrevistamos al encargado del seguimiento académico y administrativo de los estudiantes de la diplomatura. Las entrevistas se llevaron a cabo durante los tiempos libres del cursado presencial intensivo de tres días (30 de marzo-1 de abril de 2023). Asimismo, se retoma en el trabajo la voz de una estudiante entrevistada el 16 de noviembre de 2022, durante el encuentro presencial en la sede central de la UNSa.

En la misma línea, hemos desarrollado talleres autobiográficos con estudiantes indígenas, que fueron realizados durante marzo y abril de 2022 en el marco del dictado de la materia Cosmovisión wichí de la diplomatura, en la cual las autoras nos desempeñamos como docentes, en modalidad híbrida (presencial y virtual). Los talleres tomaron como referencia los talleres autobiográficos propuestos por López (2012), cuyo objetivo es motivar la reflexión individual y colectiva acerca de los procesos de adquisición y los usos de las lenguas indígena y español, en vínculo con las trayectorias escolares y laborales de los participantes. En tal sentido, adaptamos los talleres al diseño curricular y los objetivos de la materia.

Durante el encuentro presencial llevado a cabo entre el 10 y el 12 de marzo de 2022, se realizaron unos frisos identitarios, consistentes en *collages* grupales que

narraban aspectos de la cultura indígena, en vínculo con sus trayectorias vitales (en las que están incluidas sus experiencias escolares. Estos talleres permitieron mostrar de qué manera la experiencia escolar, en el nivel que sea del sistema educativo, supone un modo de incorporación e interiorización de los modelos sociales, políticos, culturales y lingüísticos hegemónicos, que se relacionan de múltiples maneras con la cultura propia del pueblo indígena (todo lo cual se resume en experiencias individualizadas diversas).

Debido a ello, la noción de experiencia ocupa un lugar central en nuestro trabajo, por lo que explicaremos a continuación cómo la abordamos. En este escrito se retoman las ideas de Larrosa (2011), quien plantea que la experiencia es “lo que me pasa”. Con esto, intenta pensarla como una categoría existencial, que tiene que ver con una manera de habitar el mundo y de pensar al sujeto, como sujeto de la experiencia (Guzmán y Saucedo, 2015). Pensar la experiencia a partir de “lo que me pasa” permite reconocer un principio de subjetividad, reflexividad y transformación. La experiencia es subjetiva, cada quien tiene la propia (Larrosa, 2011), aun cuando se trate de experiencias colectivas, la forma de vivirlas, la reflexión sobre ellas y la manera en que transforma a cada sujeto es diferente.

Cuando nos referimos a la subjetividad, estamos aludiendo a la categoría de subjetividad política, entendida como la expresión de sentidos que construye cada sujeto sobre su ser y estar en el mundo, en su interacción con otros y otras, en contextos sociohistóricos particulares (Alvarado et al., 2012). Así, aunque la categoría de subjetividad se encuentre marcada por una raíz moderna, encontramos y empleamos nuevas formas de concebirla, pues existen individualidades y formas de interacción que necesitan ser “re-nombradas y resignificadas, atendiendo más a sus propias realidades que a las abstracciones formales enunciadas desde los ideales de perfección de la modernidad” (Alvarado et al., 2008, p. 26).

En el sentido de lo expuesto, en este trabajo intentamos acercarnos a las realidades de los sujetos –las sujetas– situados –situadas–, lo cual implica “encontrarse con ellos desde sus propias maneras de nombrarse, de mirarse a sí mismos, que no están ancladas a las precisiones teóricas del sujeto unitario moderno, sino que transitan en la contingencia, la contradicción y la pluralidad” (Arroyo y Alvarado, 2017, p. 391). Para el análisis de estas experiencias, retomaremos aspectos de sus trayectorias escolares previas, pues consideramos que ese “lo que me pasa” al que refiere Larrosa (2011) siempre guarda algún tipo de relación con “lo que me pasó”.

Por otro lado, analizamos datos obtenidos de una encuesta aplicada entre el estudiantado de la diplomatura en abril de 2022. El corpus está constituido por las respuestas que dieron a través de Google Forms 22 estudiantes, 13 mujeres y 9 varones. La mayoría tiene más de 30 años de edad, por lo cual varios ya han realizado otras formaciones de nivel superior (principalmente vinculadas con la docencia en los niveles inicial y primaria). Asimismo, hay que destacar el perfil heterogéneo en las trayectorias escolares previas. En tal sentido, para acceder a la diplomatura, no era condición necesaria tener terminado el nivel medio de estudios, por lo que algunos no han finalizado la secundaria, mientras otros cuentan con nivel terciario completo o incompleto. El rellenado del formulario fue opcional, y se centró en la indagación por distintos aspectos que tienen que ver con la situación personal y laboral; la trayectoria escolar; los sentidos de cursar la diplomatura; el uso oral y escrito de

la lengua wichí y el castellano, entre otros. El objetivo de la encuesta fue recolectar datos estandarizados acerca de las trayectorias formativas del estudiantado, a modo de triangularlos con los datos de campo.

Por último, destacamos que nuestra perspectiva de trabajo responde a las perspectivas colaborativas, que permiten la generación de conocimientos sobre las problemáticas socioeducativas y lingüísticas, y apoyan, a su vez, procesos de autogestión entre sectores subalternos (Dietz y Álvarez, 2014).

LA DIPLOMATURA

Nuestro artículo aborda las experiencias de mujeres indígenas que realizan sus estudios en la Diplomatura en Interpretación y Traducción Bilingüe e Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia. Se trata de una iniciativa de formación exclusiva para miembros del pueblo wichí, propuesta por el Consejo Wichí Lhämtes (CWLh) –Consejo de la Lengua Wichí– y dictado en la Facultad de Humanidades de la UNSa, con el apoyo del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades, dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

Su concreción es el resultado de una demanda y una necesidad, expresada por la comunidad indígena wichí, de formación lingüística, cultural y jurídica para dicho sector poblacional. Como ya señalamos, la lengua wichí destaca por su gran vitalidad. Esto se traduce en el elevado porcentaje de usuarios que declaran hablarla o entenderla (94%), hablarla usualmente (82%) y haberla aprendido como lengua materna (81%) (INDEC, 2004-2005). Esta vitalidad trae aparejada una fuerte identidad étnica al interior del pueblo indígena. Por otro lado, la mayor parte de los miembros del pueblo wichí son bilingües, ya que también utilizan la lengua estatal, el español. Esta lengua es aprendida por lo general como segunda lengua, en contacto con la sociedad mayoritaria y en contextos de escolarización formal:

En realidad nosotros cuando empezamos a escolarizarnos, desde los 5 años, nos mandan a la escuela sin saber hablar castellano, pero obedecemos y todavía nos queda eso de seguir obedeciendo a los padres hasta el día de hoy, de ir a la escuela desde los 4 años sin saber el castellano. [...] desde el prejardín hasta el séptimo grado únicamente yo escuchaba, entendía, pero casi no me comunicaba en castellano con los maestros (estudiante mujer de la diplomatura, fragmento de entrevista, 16 de noviembre de 2022).

Retomando los inicios de la creación de la diplomatura, en 2017, el CWLh, junto con el grupo de estudio de la universidad y los órganos asesores (Tepeyac y Asociana), organizaron un espacio de consulta y participación denominado: la Lengua Wichí y el Acceso a la Justicia. Aquí se expuso que el acceso a la justicia es una de las problemáticas acuciantes entre los wichí, ya que transitan por instancias de desestimación de aspectos lingüísticos y culturales propios hasta las apreciaciones y sentencias injustas (Buliubasich et al., 2019). Aquel espacio de trabajo derivó en la elaboración de conclusiones entre las cuales, como propuesta central, se encontraba la creación de “una carrera de dos años para la formación de intérpretes bilingües con competencias para actuar en todas las instancias de la justicia” (Facultad de Humanidades, 2019, p. 2).

En 2019 se presentó el proyecto de la diplomatura, que fue aprobado por la Facultad de Humanidades de la UNSa (Res. H. N.º: 2156). Entonces, la posibilidad de generar un espacio formativo en el ámbito académico viabiliza que, quienes transiten

y culminen esta formación, promuevan el reconocimiento y el empleo de la lengua wichí en los procesos judiciales y, así, dar cumplimiento efectivo a otros derechos universales. Cabe destacar que este proceso va de la mano con otra instancia de lucha del CWLh a nivel provincial: la solicitud de oficialización de la lengua wichí en la provincia de Salta. Al respecto, si bien no se logró la oficialización, en junio de 2019 la Cámara de Senadores y de Diputados de la provincia aprobó la Ley N.º 8.253, que “promueve el conocimiento y salvaguarda de la lengua Wichí, y el reconocimiento del Alfabeto Unificado Wichí Lhämtes, a fin de propiciar la diversidad cultural y lingüística en el territorio de la provincia de Salta”.

Se destaca que la diplomatura expresa la participación activa del CWLh desde sus inicios hasta su culminación. Esta particularidad caracteriza a esta propuesta formativa, ya que no recae en las decisiones o acciones por parte de una institución, como puede ser la universidad, sino que estipula el trabajo mancomunado entre la academia, el CWLh y las instituciones asesoras que la integran (Asociana y Tepeyac).

La diplomatura tiene una duración de 24 meses con una carga horaria de 288 horas reloj. Su objetivo general es formar intérpretes y traductores interculturales wichí-castellano para mejorar el acceso a la justicia y reforzar el ejercicio efectivo de los derechos del pueblo wichí reconocidos por las constituciones nacional y provincial (Salta) a fin de garantizar que la lengua wichí sea reconocida e incorporada en todos los procesos judiciales que involucren a los miembros de este pueblo.

Sus objetivos específicos son:

- Brindar la formación lingüística, cultural y jurídica que los estudiantes requieren para desempeñarse como traductores e intérpretes wichí-castellano en las instancias vinculadas con procesos judiciales.
- Generar un espacio de reflexión crítica acerca de las relaciones entre lenguas, culturas y mecanismos de administración de justicia en un marco de pluralismo jurídico.
- Fomentar el diálogo y el intercambio constructivo entre saberes propios del pueblo wichi y las disciplinas académicas involucradas en esta diplomatura.
- Generar y mantener un espacio interinstitucional de cooperación y diálogo intercultural que favorezca el efectivo acceso a la justicia del pueblo wichí en el marco de los derechos reconocidos.
- Fortalecer el rol del Consejo de la Lengua Wichí en la promoción de los derechos lingüísticos.

En cuanto al perfil de los destinatarios, se trata de “miembros del pueblo wichí con estudios secundarios completos o que hubieran aprobado la prueba de adultos mayores de 25 años de ingreso a la Facultad de Humanidades, que tendrá la especificidad que esta carrera requiere. En ambos casos deben acreditar los conocimientos en lectura y escritura del wichí y el castellano” (Res. H. N.º: 2156, 2019, p. 4).

Respecto a su estructura curricular, la diplomatura se organiza en tres módulos. A su vez, cada módulo cuenta con cuatro asignaturas: Módulo Jurídico (materias: Introducción al derecho, Derecho indígena, Derecho procesal y Práctica jurídica); Módulo de Cosmovisión Wichí (materias: Introducción al concepto de cosmovisión,

Diversidad del pueblo wichí, Justicia wichí I y Justicia wichí II); y Módulo de Lenguas (materias: Lingüística y lengua wichí, Lengua wichí: oralidad y escritura; Lengua castellana: oralidad y escritura; y Traducción e interpretación).

Cabe destacar que el dictado de la diplomatura estuvo pensado inicialmente para los años 2020-2021 en la sede del Consejo Wichí Lhämtes: Coronel Solá (departamento Rivadavia, Salta). Sin embargo, debido a la emergencia sanitaria por el COVID-19, dicha instancia se tuvo que postergar, y dio inicio formal en noviembre de 2021 a través de clases virtuales sincrónicas y asincrónicas. Durante 2022 se pudieron retomar los encuentros presenciales para fortalecer la trayectoria académica del alumnado.

La diplomatura cuenta actualmente con 37 estudiantes pertenecientes a diversas comunidades wichí de la Provincia de Salta, de las localidades de Santa Victoria Este, Ballivián, Embarcación, Morillo, Tartagal, en donde la mitad son mujeres, que se destacan tanto por su presentismo como por sus resultados académicos.

Es importante destacar que la diplomatura, en el desarrollo de su primera cohorte, ha cumplido con todos los objetivos específicos esperados. Asimismo, se ha configurado como un emblema de las posibilidades de formación académica de los sectores históricamente relegados del acceso a la universidad. En la actualidad, se está trabajando en el cierre del dictado de la primera cohorte (previsto para agosto/septiembre 2023), así también con la posibilidad de articular pasantías en el Poder Judicial salteño entre los egresados. Por último, se analiza la posibilidad de abrir una segunda cohorte.

RESULTADOS

Presentamos los resultados de la investigación hasta el momento en dos apartados. En primer lugar, compartimos los datos referidos a los usos de las lenguas wichí y español entre el estudiantado de la diplomatura, para lo cual partimos de algunos aspectos relacionados con la lengua wichí que sirven para otorgar significado a la información analizada. En segundo lugar, abordamos la importancia que reviste el ingreso a la universidad para las mujeres indígenas que cursan la diplomatura y retomamos algunas de las posibilidades de inserción laboral que ellas proyectan para la instancia posterior al egreso.

Acerca de las lenguas en la escolaridad

En este apartado abordamos aspectos referidos a los usos de las lenguas wichí y español entre el estudiantado de la diplomatura que respondieron la encuesta. Antes de hacerlo, precisamos de manera breve algunos elementos de la lengua wichí.

La lengua wichí integra la familia lingüística mataco-mataguayo, que incluye también al chorote, el nivaklé y el maká (Censabella, 2009). Los wichí son el grupo más numeroso de esta familia y ocupan, desde hace siglos, zonas adyacentes a los márgenes de los ríos Pilcomayo y Bermejo. Se encuentran en el sur del departamento de Tarija (Estado Plurinacional de Bolivia) y, en Argentina, al este de la provincia de Salta y el oeste de las provincias de Formosa y Chaco. El Censo Nacional realizado en Argentina en 2010 registra a 50,149 miembros de este pueblo (INDEC, 2010), que representan al 5.28% del total de población indígena del país. En la actualidad

se reconoce la existencia de dos grandes grupos dialectales dentro de esta lengua: el pilcomayeño y el bermejeño, que responden a la ubicación histórica de los grupos en relación con los ríos Pilcomayo y Bermejo. Estos grupos no son homogéneos y se observa una subdivisión en arribeños y abajeños al interior de ellos (Nercesian, 2013). Esta división, asimismo, coincide con la que los propios usuarios de la lengua reconocen (Nercesian, 2013).

En cuanto al uso de las lenguas, los estudiantes asumen tener competencias en las dos lenguas: el wichí y el español. El 100% de los encuestados aprendió wichí en su hogar, mientras que el 18.2% también aprendió el español en sus casas (cuatro estudiantes, dos mujeres y dos varones). De la encuesta se desprende que un estudiante aprendió también chorote y chulupí en su hogar (se trata de otras dos lenguas indígenas, este estudiante es varón).

De lo anterior se destaca que la lengua indígena puede considerarse su primera lengua, ya que fue aprendida en el entorno de la socialización familiar y comunitaria. Por ello, es una lengua ligada a los aspectos familiares y a la identificación étnica. Adquirieron esta lengua 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 lógica, hay que vincular los usos de la lengua con la (re) creación de las identidades de los sujetos. En este caso, para el estudiantado, la lengua wichí se liga a los valores afectivos, es una marca explícita de pertenencia grupal, y justamente, como diacrítico étnico, porta un valor positivo entre sus hablantes (Ossola y Hecht, 2011).

En la encuesta consultamos sobre cuáles eran los ámbitos en los que utilizaban en su mayoría la lengua indígena, y respondieron que la utilizan sobre todo para comunicarse con las abuelas y los abuelos, para las interacciones en la comunidad, para hablar con las niñas y los niños, y en la iglesia (la mayor parte de los wichí participan en cultos en iglesias protestantes). En todos estos contextos se trata de usos principalmente orales de la lengua.

Una situación poco explorada aún es el uso escrito de la lengua wichí (Guanuco y Ossola, 2022). De las encuestas se desprende que el 100% de los encuestados puede escribir en la lengua indígena, aunque de ese total, el 36.4% (8 estudiantes, 6 mujeres y 2 varones) solo escribe “un poco”. En este contexto, una cuestión aún menos explorada es el ámbito donde los niños y adolescentes wichí aprenden a escribir en su propia lengua, dado que la educación que reciben responde al currículo estandarizado en la esfera nacional, e impartido en su totalidad en español.

La mayor parte de quienes respondieron a la encuesta, 13 estudiantes que representan el 59.1%, aprendió a escribir wichí en su hogar (7 mujeres y 6 varones). Esto es significativo para emprender nuevas indagaciones, ya que se desconoce de qué modo lo han aprendido, o quiénes han sido las personas encargadas de la enseñanza, tomando en cuenta que en ningún nivel de la educación formal se prevé la enseñanza de esta lengua. En cuanto a las dificultades para la escritura en wichí, el 81.8 % (18 estudiantes) señala que la principal dificultad para escribir en wichí es la diversidad de variedades dialectales (10 mujeres y 8 varones).

En trabajos anteriores (Ossola 2018, 2014) hemos señalado que las trayectorias escolares y lingüísticas de los jóvenes indígenas bilingües no pueden comprenderse sin considerar los usos que realizan del español/castellano, lengua oficial de facto en Argentina (Carrió, 2014) y única lengua de la escolarización (Unamuno, 2011). 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.

De esta manera, ante el interrogante acerca de la lengua que más emplearon durante sus estudios primarios y secundarios, el 68.2% responde haber utilizado el español (10 mujeres y 5 varones). Al respecto, la mayoría de los jóvenes indígenas wichí 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 (Ossola y Hetch, 2011). 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).

No obstante lo anterior, entre los estudiantes que respondieron la encuesta, se encuentra que un 50% señala haber empleado la lengua wichí durante su paso por la escuela primaria y el colegio secundario (6 mujeres y 5 varones). Lamentablemente, no contamos con datos para reconocer si el uso de tal lengua constituyó un vehículo para la enseñanza y el aprendizaje, o si la utilizaron solo para el intercambio entre estudiantes, y con los auxiliares bilingües, en espacios informales (o en espacios formales de interacción con el auxiliar bilingüe, figura utilizada durante los tres primeros años de escolaridad primaria, y con fines de traducción).

En cuanto a la adquisición y usos de la lengua española, destacamos que ocupa lugares ambiguos en las trayectorias escolares de los jóvenes (Ossola, 2018). 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. Los jóvenes 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).

La dificultad percibida para hablar el español se agudiza al tomar en cuenta las habilidades para escribir en esta lengua, ya que, si bien fue la lengua de su escolarización, durante los trabajos de campo y los talleres hemos percibido que durante sus interacciones en español aparecen sentimientos de inseguridad, así como, en algunos casos, se registró recurrentemente la afirmación “es que no entiendo bien el español aún”. No obstante, escribir en español resulta un objetivo estratégico para los jóvenes, por su utilidad para adquirir los conocimientos del mundo occidental, y también para aprender de qué manera interactuar con los diferentes actores y organismos estatales (Ossola, 2018). En tal sentido, una estudiante mujer comenta: “Eh [...] La importancia que tiene [la diplomatura] es que [...] más que nada creo que es un fortalecimiento para la lengua, en cuanto a la lectura y la escritura” (entrevista estudiante mujer, 16 de noviembre de 2022).

En lo concerniente a la escritura del español, entre los encuestados, el 45.5% (10 estudiantes, 9 mujeres y 1 varón) valora su capacidad como buena, el 40.9% se autoevalúa como regular (9 estudiantes, 3 mujeres y 6 varones), el 9.1% (2 estudiantes, 1 mujer y 1 varón) lo hacen como excelente, mientras que un estudiante (4.5%) se considera malo en esta capacidad. El lugar donde aprendieron esta destreza es principalmente la escuela, con el 90.9% (20 respuestas, 12 mujeres y 8 varones). En cuanto a las dificultades para la escritura en español, la principal es que les cuesta organizar sus ideas en esa lengua, ya que 16 estudiantes (11 mujeres y 5 varones) indicaron esta respuesta (72.7%).

Al respecto, cuatro estudiantes mujeres de la diplomatura, en el contexto de entrevistas desarrolladas el 30 de marzo de 2023, nos comentaban lo siguiente:

La verdad, creo que me falta mucho para aprender el castellano. Yo hice la primaria y la secundaria, pero, es muy poco lo que yo aprendo de la secundaria porque yo estoy en una comunidad wichí donde todo el tiempo hablamos solamente wichí y hasta ahora yo nunca salí de mi comunidad. Siempre estuve ahí en Carboncito, nunca fui a una ciudad para estudiar o convivir con gente que hablan el castellano, siempre ha estado en mi casa. Solamente hablamos wichí y yo veo que hace falta aprender castellano, porque ahora, por ahí voy a algunos encuentros y tengo que estar callada porque por ahí me cuesta expresarme. Y es muy importante aprender el castellano desde chico. Pero bueno, nosotros siempre fuimos así gente muy pobre, que nunca tuve más oportunidades de viajar a estudiar, salir a estudiar a la ciudad. Siempre estuve ahí, en mi comunidad, nomás. Hice la primaria en la comunidad, también la secundaria y la terciaria también (estudiante mujer de la diplomatura, fragmento de entrevista, 30 de marzo de 2023).

Cuando cursé en la secundaria, era muy muy tímida, no hablaba el castellano o si hablaba solamente era un hola o chau. Y dentro de la comunidad es como una burla, que nos como dicen que una es criolla y tiene que hablar castellano, pero en la comunidad es cien por ciento hablar su idioma, hablamos nuestro idioma y cuando nos escuchan hablar en castellano es cómo que se ríen (estudiante mujer de la diplomatura, fragmento de entrevista, 30 de marzo de 2023).

Hay veces como una bronca que tengo de mi maestro, que fueron, porque me castigaban por no hablar el castellano, me ponían en penitencia por no decir “permiso quiero ir al baño”, o porque no aprendía y me golpeaban, así con la cabeza o con una regla, así. Era como lo que hoy en día sería un maltrato. Pero en esa época nunca le conté a mis padres o nunca la gente de la comunidad iban a reclamar a los maestros o a los directivos ¿por qué? Porque no hablaban el castellano. Entonces hoy en día como me recibí de docente, esas cosas no las permito, no está en mí el hacerlo de vuelta, digamos, de castigar a los chicos. Hoy en día solo quiero que ellos aprendan. Que no pase como yo pasé dentro de la comunidad (estudiante mujer de la diplomatura, fragmento de entrevista, 30 de marzo de 2023).

En la secundaria, cuando hablé el castellano, fue el último año, digamos, de cursada, en quinto año. Recién ahí pude sacar el miedo o romper la timidez de leer algo en público o de hablar con mis profesores (estudiante mujer de la diplomatura, fragmento de entrevista, 30 de marzo de 2023).

Estos registros nos permiten iniciar la documentación acerca del uso de las lenguas por parte de mujeres indígenas en el sistema de educación superior, en una carrera bilingüe, que requiere destrezas de lectoescritura en español y en wichí. Visualizamos la inseguridad y la timidez que sienten las mujeres wichí para entablar conversaciones y responder en castellano, la cual se refleja en la elaboración de sus escritos (dato que obtenemos al haber sido docentes de la materia Cosmovisión wichí). Asimismo, es importante tomar en cuenta la variable intergeneracional,

ya que hemos señalado los cambios que se producen en el seguimiento de las trayectorias escolares cuando se correlacionan el género y la edad (Ossola et al., 2022). De esta forma, entre las mujeres más jóvenes, el rendimiento académico y el manejo de la lengua escolar (el español), se acerca mucho más a las trayectorias de las mujeres de sus mismas edades pertenecientes a la sociedad no-indígena (Ossola et al., 2022).

INGRESO A LA UNIVERSIDAD Y VISIONES DEL EGRESO

Nos detendremos ahora a explorar la importancia que tiene para estas mujeres ingresar a una carrera universitaria.

Es como palabra mayor, digamos, universidad, porque nunca pensé llegar. Siempre en mi comunidad. Y cuando llegué no sé si estaba en una burbuja o si era un sueño que ya está por romperse, no podía creer y es algo muy lindo, es una experiencia única. Y digo, bueno, valió la pena el sacrificio que hice durante todos los años (estudiante mujer de la diplomatura, fragmento de entrevista, 30 de marzo de 2023).

Y estudiar a la universidad era, no sé, para mí era un sueño porque universidad, estudiar ahí es muy difícil, porque por acá cerca no hay. Y es lindo. Y me gustaría algún día que no se corte esta carrera, que haiga más diplomaturas de la UNSa (estudiante mujer de la diplomatura, fragmento de entrevista, 30 de marzo de 2023).

Durante conversaciones informales, nos indicaron que muchas veces, en el seno de las familias, el acceso a la educación superior se destina exclusivamente como un futuro posible para los varones, pero no para las mujeres. Así, muchas de ellas señalaron que sus hermanos o sus parejas sí habían accedido a la educación superior (la mayoría de las veces a estudios terciarios y sin lograr finalizarlos), pero para ellas no consistía en un camino posible.

No obstante lo anterior, el aporte de las mujeres indígenas a la carrera es enorme. Así lo indica el encargado del seguimiento de los estudiantes de la diplomatura:

Son ellas las que se dan cuenta y hablan de los problemas de la comunidad [durante el cursado]. [...] son ellas las que hablan de los problemas, los abusos, las violaciones, los problemas del territorio, los problemas internos. Las chicas son las que están denunciando, todo el tiempo. Yo creo que también juega mucho el tema de que (algunas) son maestras [...] Por eso puede ser que también son más chicas las que están estudiando o las que le meten más pilas (administrativo universitario responsable del seguimiento académico del estudiantado de la diplomatura, fragmento de entrevista, 31 de marzo de 2023).

Todos estos temas y problemas que las mujeres llevan a discusión durante el dictado de la carrera se vinculan también con las proyecciones que ellas hacen de las posibilidades de inserción laboral futura. En tal sentido, en trabajos anteriores (Rodríguez, 2022, 2020; Ossola, 2015) hemos explicado cómo los estudiantes indígenas que asisten a la UNSa, en coincidencia con estudiantes indígenas de otras universidades argentinas y latinoamericanas, poseen expectativas de retorno a sus comunidades al finalizar sus carreras. Recordemos que la idea de “retorno” no siempre se concreta en regresar materialmente a sus comunidades, sino que puede relacionarse con vinculación con la comunidad que no se interrumpe por la distancia física y posibilita que los sujetos contribuyan a su comunidad desde la formación recibida en la universidad.

Cuando se interroga a los estudiantes de la diplomatura acerca de sus expectativas luego de concluir el cursado, las respuestas varían. Algunas se refieren en general a ayudar a miembros de su pueblo:

Bueno, cuando termine de cursar me gustaría, pero es medio difícil, me gustaría trabajar, ayudar a la gente porque hay muchas cosas que ellos desconocen. Hay cosas que ellos no saben cómo [resolver]. Si les llega una notificación ellos no entienden. Me gustaría algún día ayudarlos para que ellos entiendan bien de qué se trata (entrevista a estudiante mujer, 30 de marzo de 2023).

Otras especifican que, luego de concluir sus estudios en la diplomatura, quieren enfocarse en los derechos específicos de las mujeres del pueblo wichí:

Si hay oportunidad de poder ayudar a las mujeres, digamos, de esto, de lo que es la justicia, o de entender al menos algunos puntos de los derechos. [Me gustaría trabajar] dentro de la comunidad, ayudando a las mujeres y a los hombres también en los distintos casos que a veces no entendemos cómo son las leyes, digamos, de la Justicia y dar una mano o información de cómo serían los pasos, digamos (entrevista a estudiante mujer, 30 de marzo de 2023).

Aunque existe variedad en el cómo, todas las respuestas apuntan a contribuir con sus comunidades para favorecer el acceso a la justicia. Así, aunque las particularidades de la diplomatura permiten que sus estudiantes no deban alejarse –por un periodo largo ni a una distancia tan grande– de sus lugares de residencia para cursar, se puede evidenciar la idea de retorno (a partir de la idea general de “contribución”) planteada anteriormente. Un punto que sobresale entre algunas de las estudiantes entrevistadas es la idea de colaborar de manera específica con las mujeres de las comunidades wichí, en particular, las mujeres y las niñas representan el sector más alejado del acceso a la justicia.

CONCLUSIONES

La Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia constituye un importante avance para la consecución de la garantía de los derechos de los pueblos indígenas en la Argentina, consagrados en la Constitución nacional y la Constitución provincial salteña. Su emergencia como una demanda del pueblo wichí, su formato académico híbrido, las lenguas utilizadas para su dictado, y la flexibilidad y retroalimentación de los contenidos constituyen un ejemplo de las posibilidades reales de diálogo intercultural entre las comunidades indígenas y la academia.

Entre todo lo anterior, y teniendo en cuenta la primacía de la lengua indígena en el desarrollo de las trayectorias vitales de las mujeres y los hombres wichí, destacamos la concreción de una enseñanza bilingüe. Esta no se limita al uso de la lengua wichí para la traducción de contenidos, sino que ambas lenguas son utilizadas como idiomas para la enseñanza, el estudio y la evaluación académica. Asimismo, tanto el castellano como la lengua indígena se utilizan en formatos oral, escrito y virtual. Todo ello marca un quiebre significativo en la valoración que las lenguas indígenas han tenido en la educación universitaria del país.

Considerando en específico las trayectorias escolares del alumnado, resulta significativo contar con datos que den cuenta de los usos de las lenguas durante su paso

por los diferentes niveles escolares, así como sus sentimientos respecto de cada una de ellas. En tal sentido, la encuesta nos ha permitido reafirmar el lugar central de la lengua indígena, aprendida en los entornos familiares y adquirida durante la infancia. Su uso oral cotidiano se encuentra vigente en los asentamientos comunitarios indígenas, lo cual garantiza su transmisión intergeneracional. Una situación diferente ocurre con la escritura de esta lengua, ya que, al no ser utilizada como lengua de escolarización, su enseñanza no se encuentra sistematizada.

Por otro lado, las percepciones acerca del uso del español nos muestran las inseguridades y silenciamientos que atraviesan las mujeres estudiantes al momento de tener que emplear esta lengua en formato oral. En nuestras observaciones e intercambios durante el trabajo de campo, hemos notado que, si bien esta situación es común entre todos los miembros del pueblo wichí, se agudiza entre las mujeres indígenas. Estas inseguridades también se trasladan a la escritura del español. En este punto llama la atención que un número importante de las estudiantes autoevalúa su destreza al respecto como “buena”.

Como señalamos, las condiciones de pobreza y falta de oportunidades permea las vidas de las mujeres y los varones wichí. En ese contexto, ingresar a la universidad constituye un hito significativo en sus trayectorias vitales (Ossola, 2020). Esto se torna más visible entre las mujeres, sector poblacional que no ha visualizado el desarrollo de carreras universitarias como una posibilidad real en sus vidas. Una cuestión a resaltar es la importancia de acceder a la educación superior universitaria en una institución de tipo convencional, pues es el primer hito significativo que asemeja sus trayectorias a las de la población juvenil mayoritaria, o no indígena. En este sentido, las expresiones de orgullo, valía y perseverancia resultan significativas.

En cuanto a las posibilidades de inserción laboral a futuro, las mujeres hacen hincapié en el hecho de poder actuar en favor de su pueblo. Aquí la viabilidad de defender particularmente los derechos de las mujeres genera la apertura de nuevas oportunidades de garantizar el cumplimiento de sus derechos de ciudadanía.

Por todo lo anterior, destacamos el impacto positivo de la diplomatura en el desarrollo de su primera cohorte. De manera particular, entre las fortalezas de la carrera se encuentran el aumento de la autoestima y la percepción positiva de la posición social que ocupan, las destrezas adquiridas en el uso del español (lo cual incluye su uso académico y jurídico), la posibilidad de cursar estudios superiores sin tener que desplazarse geográficamente a grandes distancias, y las habilidades que se ganan en el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (Ossola y Soriano, 2023).

Asimismo, la apuesta por contar con un cupo de participación de las mujeres ha sido de gran impacto, ya que son ellas las encargadas de visibilizar las problemáticas que atraviesan, a la vez de generar los primeros mecanismos de acción interculturales y bilingües para darles respuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, S. V., Patiño, J. A. y Loaiza, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: el caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 10, núm. 2, pp. 855-869. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/743>

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, vol. 6, núm. 11, pp. 19-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7387784>
- Arroyo Ortega, A. y Alvarado, S. V. (2017). Subjetividad política: interceptaciones afrodescendientes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 15, núm. 1, pp. 389-402. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2970/803>
- Buliubasich, C., Ossola, M. M. y Rodríguez, H. (2019). Pueblos indígenas, derechos lingüísticos y acceso a la justicia. El proyecto de formación de jóvenes intérpretes bilingües interculturales del Consejo Wichí Lhämtes (Salta, Argentina). *Abya-yala: Revista sobre Acceso à Justiça e Direitos nas Américas*, vol. 3, núm. 1, pp. 125-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7000893>
- Carrió, C. (2014). Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos. En *De lenguas, ficciones y patrias* (pp. 149-184). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Censabella, M. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Tomo I. UNICEF y FUNPROEIB Andes.
- Czarny, G., Ossola, M. M. y Paladino, M. (2018). Presentación al dossier Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización. *Antropología Andina Muhunchik -Jathasa*, vol. 4, núm. 1, pp 5-17. <https://doi.org/10.59159/2018/320>
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires/ Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dietz, G. y Álvarez Veinguer, A. (2014). Etnografía colaborativa: coordenadas desde un proyecto en curso (InterSaberes). En Universitat Rovira i Virgili (ed.). *Periferias, fronteras y diálogos: actas del XIII Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español* (pp. 3447-3471). Universitat Rovira i Virgili.
- Facultad de Humanidades (2019). Resolución H. N°: 2156. Universidad Nacional de Salta. http://bo.unsa.edu.ar/cdh/R2019/RES_2019_H_N_2156.pdf
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo: el guaraní "acorrentinado" en una escuela rural: usos y significaciones*. Editorial Antropofagia.
- García Palacios, M., Padawer, A., Hecht, A. y Novaro, G. (2015). Aprender a ser referente: una mirada a las trayectorias educativas de tres mujeres indígenas en Argentina. En *Actas de las XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-061/514.pdf>
- Guanuco, R. S. y Ossola, M. M. (2022). Diversidad lingüística y educación secundaria. Reflexiones sobre la lectura de textos narrativos bilingües (español-wichí) entre jóvenes indígenas. *RELEN*, vol. 1, núm. 4, pp. 113-132. <https://relen.net.ar/index.php/RLN/article/view/91>
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C. I. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/157>

- Hecht, A. C. (2010). *Todavía no se hallaron hablar en idioma”: procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Lincom Europa.
- Hecht, A. C. (2008). Lengua e identidad de niños indígenas en contextos urbanos. *Alteridades*, vol. 36, núm 18, pp. 145-159. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/204/203>
- Hecht, A. C. y Ossola, M. M. (2016). Escolaridad, diversidad étnico-lingüística y desigualdad. Estudio de las trayectorias educativas de jóvenes indígenas toba/qom y wichí. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 30, núm. 13, pp. 5-24. <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20160002>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. República Argentina.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2004-2005). Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas. Ministerio de Economía y Producción. República Argentina.
- Kleinert, C. (2016). Didáctica para la formación de intérpretes en lenguas nacionales de México: trabajar de manera multilingüe. *Entreculturas*, núm. 7-8, pp. 599-623. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi7-8.11356>
- Kropff, L. (2010). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. *Avá*, núm 16, pp. 171-187. https://www.ava.unam.edu.ar/images/16/pdf/ava16_kropff.pdf
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skiliar y J. Larrosa (comps.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- López, L. E. (2012). Viajes de autodescubrimiento: autobiografías y procesos de transformación identitaria con estudiantes indígenas. En R. Cuenca (ed.). *Educación superior, movilidad social e identidad* (pp. 133-171). Instituto de Estudios Peruanos.
- Nercesian, V. (2013). Bases lingüísticas y sociohistóricas del estudio dialectal del wichí/ weenhayek. *Actas del VII BSA International Congress/2013 “Lenguas indígenas de Bolivia: teoría y praxis”*. http://lenguawichi.com.ar/wp-content/uploads/2019/10/NERCESIAN_VariacionDialectalWichi-AEB_2013-2.pdf
- Ossola, M. M. (2020). Jóvenes indígenas y educación superior en Argentina. Experiencias y desafíos del ingreso, la permanencia y la graduación universitaria. *Desidades. Revista Eletrônica de divulgação científica da infância e juventude*, núm. 26, pp. 39-51. http://desidades.ufrj.br/es/featured_topic/jovenes-indigenas-y-educacion-superior-en-argentina-experiencias-y-desafios-del-ingreso-la-permanencia-y-la-graduacion-universitaria/
- Ossola, M. M. (2018). Educación superior y diversidad cultural. Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria. *Praxis Educativa*, vol. 3, núm. 22, pp. 56-63. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220306>
- Ossola, M. M. (2015). *Aprender de las dos ciencias: etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. EDUNSE, Editorial Universitaria.
- Ossola, M. M. (2014). Diversidad cultural y lingüística en la educación superior en 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*, núm. 27, pp. 128-141.

- Ossola, M. M. y Hecht, A. C. (2011). Relatos de jóvenes sobre el wichí y el español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta. *Novedades Educativas*, vol. 244, núm. 23, pp. 7-11. <http://www.noveduc.com/l/revista-novedades-educativas-244-abril-11/832/03283534>
- Ossola, M. M. y Soriano, G. V. (2023). Alfabetización digital y educación intercultural. Jóvenes indígenas en contexto de virtualización de la educación superior. *Etnografías Contemporáneas*, vol. 9, núm. 17, pp. 220-233. <https://revistas-academicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/1475/3453>
- Ossola, M. M., Di Pietro, N. y Soriano, G. V. (2022). Educación, trabajo y maternidad entre mujeres wichí. Un estudio intergeneracional (Salta, Argentina). *Desidades. Revista Eletrônica de divulgação científica da infância e juventude*. <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i34.53588>
- Ossola, M. M., Soriano, G., Rodríguez, N. y Di Pitro, N. (2021). Jóvenes universitarios provenientes de contextos rurales e indígenas de la provincia de Salta (Argentina): trayectorias escolares y aprendizajes interculturales. En M. Villagómez, G. Salinas, S. Granda, G. Czarny y C. Navia (coords.). *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 269-296). Abya Yala-UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/21446/4/Repensando%20pedagogii%cc%80as%20y%20prai%cc%80cticas%20interculturales%207diciembre2021%20imprensa.pdf>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez, N. M. (2022). Estrategias para la inclusión de estudiantes indígenas en la Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina. *Revista Actua-lidades Investigativas en Educación*, vol. 1, núm. 22, pp. 1-35. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.49069>
- Rodríguez, N. M. (2020). *Interculturalidad y universidad: desarrollo, avances y perspectivas del Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios en la Universidad Nacional de Salta*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.
- Schmidt, M. (2011). Educación, interculturalidad y territorio en Salta. *Revista Latinoamericana Pacarina de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 1, pp. 63-83.
- Unamuno, V. (2011). Plurilingüismo e identidad entre jóvenes aborígenes chaqueños (Argentina). *Revista Interacções*, vol. 7, núm. 17, pp. 11-35. <https://doi.org/10.25755/int.444>
- Vieira, R. y Vieira, A. (2015). Identidades, aprendizagem e mediação intercultural: uma análise antropológica. *Linhas Críticas*, vol. 44, núm. 21, pp. 95-115. <https://doi.org/10.26512/lc.v21i44.4487>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2016). *Técnicas para investigar*. Brujas.