

Pueblo wichí y educación superior: una experiencia intercultural en la Universidad Nacional de Salta

Wichí People and Higher Education: An Intercultural Experience at the National University of Salta

Nuria Macarena Rodríguez
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA,
CONICET, ARGENTINA
nuria.macarena.rodriguez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3692-294X>

Noelia Daniela Di Pietro
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA,
CONICET, ARGENTINA
noeliadanieladipietro@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2180-7626>

María Macarena Ossola
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA,
CONICET, ARGENTINA
macossola@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7222-7464>

Gonzalo Víctor Humberto Soriano
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA,
CONICET, ARGENTINA
gvhsoriano@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0076-453X>

RESUMEN

El artículo se basa en una investigación incipiente acerca de la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia. El objetivo de la pesquisa es comprender las experiencias de los estudiantes de la Diplomatura y cómo se relacionan con los modos en que se desarrolla esta política educativa institucional. La metodología sigue una lógica cualitativa, enmarcada en la Antropología de la Educación y la Pedagogía Crítica. Se trata de un estudio de caso que recupera aportes de la etnografía como enfoque. Esta experiencia resulta relevante por ser la primera carrera universitaria, en Argentina, destinada exclusivamente a miembros de un pueblo indígena que son bilingües (wichí-español). Además, se utilizan ambas lenguas para su dictado, que se desarrolla con docentes indígenas y no indígenas, lo cual cobra mayor relevancia por el valor identitario que tiene la lengua para el pueblo wichí. Se destaca, también, por el protagonismo de los wichí en la demanda, diseño y desarrollo de la Diplomatura, así como la participación de diferentes instituciones. Los primeros análisis en la investigación nos permitieron identificar esta experiencia como transformadora, dado que modifica las relaciones históricas de estos estudiantes con la educación formal, en sus trayectorias previas.

Palabras clave: universidad, pueblo wichí, colonialidad, interculturalidad

ABSTRACT

The article is based on an incipient investigation of the Diploma in Wichí-Spanish Intercultural Interpretation and Translation for Access to Justice. The objective of the research is to understand the experiences of the students of the Diploma and how they are related to how this institutional educational policy is developed. The methodology adheres to a qualitative logic, framed in the Anthropology of Education and Critical Pedagogy. It is a case study that recovers contributions from ethnography as an approach. This experience is relevant because it is the first university course in Argentina, aimed exclusively at members of an indigenous people who are bilingual (Wichí-Spanish). In addition, both languages are used for dictation, which is carried out with indigenous and non-indigenous teachers, which becomes more relevant due to the identity value that the language has for the Wichí people. It also stands out for the role of the Wichí in the demand, design, and development of the Diploma, as well as the participation of different institutions. The first analysis in the research allowed us to identify this experience as transformative, since it modifies the historical relationships of these students with formal education, in their previous trajectories.

Keywords: university, wichí people, coloniality, interculturality

INTRODUCCIÓN

En este artículo realizamos un análisis inicial acerca de una experiencia educativa particular, desarrollada en la Provincia de Salta, Argentina: la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural *Wichí*-Castellano para el acceso a la Justicia (DITI). La misma fue aprobada para su dictado por el Consejo directivo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (UNSa) en 2019.

Se trata de la primera carrera del país destinada exclusivamente a miembros de un pueblo indígena bilingüe (*wichí*-español). Además, se utilizan ambas lenguas para su dictado, que se desarrolla con docentes indígenas y no indígenas. En un inicio, su dictado estaba pensado de forma presencial, sin embargo, la pandemia por Covid-19 y las consecuentes medidas tomadas por los gobiernos nacional, provincial y de la UNSa, derivaron en el inicio virtual de la misma. Finalmente, se terminó realizando de manera híbrida, con algunos encuentros presenciales y otros virtuales a través de la plataforma informática *Google Meet*.

Este trabajo con el pueblo *wichí* cobra mayor importancia si se tiene en cuenta que es un pueblo que destaca por su vitalidad lingüística-cultural; 93.5% de los *wichí* mayores de cinco años habla o entiende la lengua, ya que se utiliza de manera cotidiana en el ámbito doméstico. Uno de los factores que promueve esta vitalidad lingüística es el asentamiento en comunidades rurales (72% de los *wichí* habita en zonas rurales) (Hecht y Ossola, 2016).

El objetivo general de la investigación en la que se enmarca este trabajo consiste en comprender las experiencias de estudiantes indígenas que cursan la DITI y cómo éstas inciden en la configuración de los modos en que se desarrolla esta política educativa institucional. En este primer acercamiento analítico se comienzan a generar aportes para ese objetivo general. Así pues, se atienden en este artículo algunos de los objetivos específicos de esa investigación: describir y examinar el proceso de creación e implementación de la DITI, así como su plan de estudios; reconocer y describir los modos en que integrantes del pueblo *wichí* participaron en este proceso; e identificar y describir potenciales diferencias entre la experiencia en la DITI y las trayectorias escolares previas de los participantes.

El trabajo consta de siete apartados. En el primero se describe el encuadre metodológico de la investigación. El segundo consiste en un análisis teórico de la universidad como institución colonial y la interculturalidad como opción para permear al Modelo Civilizatorio Moderno Colonial. En un tercer apartado se caracteriza de manera general la forma en que la UNSa se relacionó históricamente con los pueblos indígenas. Después, el apartado cuatro se centra en el Pueblo *wichí* y la importancia de la lengua para su cultura.

Los últimos tres apartados exponen los resultados preliminares de la investigación. En primer lugar, se pone de relieve el protagonismo del pueblo *wichí* en el diseño e implementación de la DITI, para evidenciar el carácter intercultural de la misma. En una segunda instancia se describe y analiza la participación de diversas instituciones en esta experiencia, como componente que fortalece la idea de interculturalidad que prevalece en la diplomatura. Para finalizar, se analiza a la DITI como experiencia transformadora en cuanto modifica las relaciones de los *wichí* con la educación formal en varios aspectos, entre los cuales se elige poner énfasis en la lengua por su importancia identitaria para los *wichí*. Para cerrar el artículo se esbozan algunas conclusiones y reflexiones obtenidas del análisis realizado.

METODOLOGÍA

Este escrito reúne conclusiones parciales de una investigación cualitativa enmarcada en la Antropología de la Educación y la Pedagogía Crítica, consistente en un estudio de caso. En cuanto el abordaje teórico-metodológico se sostiene en la lógica cualitativa, se busca captar la realidad en estudio a partir de las percepciones de los sujetos que la conforman; busca conceptualizar a partir de los comportamientos, actitudes, conocimientos y valores de los sujetos en estudio (Bonilla y Rodríguez, 1997), en interacción con las significaciones propias de los investigadores (Yuni y Urbano, 2016). Cada investigador habla desde una comunidad interpretativa particular, que le es propia y que configura, a su manera, los componentes culturales y genéricos del acto de investigación (Denzin y Lincoln, 2005). Esto no quiere decir que la investigación consista en una interpretación

subjetiva del caso en estudio, sino que se tiene conciencia de que el análisis que se realiza y las conclusiones que se logran son producto del diseño elaborado, los caminos elegidos y las decisiones tomadas en el proceso de investigación.

Como se mencionó, la indagación se realiza a través de un estudio de caso, lo cual supone un análisis de lo particular y lo único, en cuanto presta atención a lo que puede ser estudiado a partir de un caso singular, de un “ejemplo en acción” (Stake, 1995). Se considera que este tipo de estudio resulta pertinente para la investigación, ya que no existe pretensión de realizar generalizaciones sino de obtener conclusiones situadas. De tal modo, se presenta un estudio de caso del tipo único (Stake, 1999) atendiendo a la particularidad y la complejidad del caso de la DITI, que tiene un interés especial en sí mismo. La construcción del caso se apoyó en el diseño de criterios de selección. Por un lado, y en base a los aportes de Stake (1995), se buscó seleccionar un caso que ofrezca mejores y mayores oportunidades de aprendizaje con respecto a la temática general, que aquí sería la Política Educativa para la inclusión de estudiantes indígenas en Universidades Nacionales. Por otra parte, se consideró importante la posibilidad de acceso a la información. Al mismo tiempo, se estableció la selección de una política pública novedosa y singular, única en los términos planteados. Por último, se encuentra –como criterio ineludible– un interés personal y un compromiso político con los estudiantes indígenas universitarios, por parte del equipo de investigación. En este punto es importante mencionar que, además de investigar acerca de la DITI, los integrantes del equipo formamos parte de la misma en diferentes instancias: en el proceso de creación,¹ en el seguimiento,² como docentes en algunos encuentros.³

El estudio propuesto recupera aportes de la etnografía en su acepción de enfoque (Guber, 2011). Éste se corresponde con un elemento clave de las ciencias sociales: la descripción. Así, mientras que la explicación y el reporte dependen de su ajuste a “los hechos”, la descripción depende de su ajuste a la perspectiva de los actores.

¹ La Dra. Macarena Ossola participó de todo el proceso mediante el cual se creó la DITI.

² La Dra. Nuria Rodríguez se ocupa del seguimiento de la DITI en diferentes aspectos formales, académicos y experienciales, en el marco de una beca posdoctoral del Conicet.

³ Los cuatro autores de este artículo estuvimos a cargo –en conjunto con un docente *wichí*– del dictado de una de las asignaturas del módulo “cosmovisión wichí”.

En cuanto a las técnicas de recolección de la información, se agrupan en tres categorías que remiten a tres acciones básicas que realizamos los sujetos para conocer y analizar la realidad: observar, preguntar y leer (Corbetta, 2007). En este sentido se emplearon cinco modalidades de recolección de información: observaciones participantes, encuestas, conversaciones informales, entrevistas en profundidad e investigación documental. Al momento de escritura de este trabajo, se han realizado observaciones participantes en cinco de los encuentros presenciales de la DITI, entre 2022 y 2023. Si se tiene en cuenta que cada encuentro dura dos días y medio, se observan cinco clases por encuentro, lo que hace un total de 25 observaciones de clases presenciales. Respecto a las encuestas, éstas fueron respondidas por 22 de los 37 estudiantes que cursan actualmente la Diplomatura.⁴ Se trató de un formulario autoadministrado, aplicado en abril de 2022.

En cuanto a la investigación documental, interesan los documentos que existan en la UNSa, relacionados con la DITI, con atención central en su plan de estudios. Por último, se han realizado hasta ahora ocho entrevistas en profundidad, de las cuales cuatro fueron individuales y cuatro en parejas. Si bien inicialmente se pensaba en entrevistas individuales, algunas estudiantes plantearon sentirse más seguras al estar acompañadas. Frente a esta demanda, el equipo de investigación accedió a la solicitud con el fin de obtener las entrevistas deseadas.

UNIVERSIDAD, COLONIALIDAD E INTERCULTURALIDAD

El Modelo Civilizatorio Moderno Colonial (MCMC) legitima ciertos conocimientos y prácticas –los occidentales, impuestos como universales– en detrimento de otros –los que no responden a los parámetros eurocéntricos y, por tanto, son negados–. Este proceso se desarrolla a partir de la colonialidad del saber (Lander, 2000) y del poder (Quijano, 2000), expresada en la generalidad de las instituciones que conforman las sociedades occidentales.

⁴Inicialmente fueron 41 los estudiantes seleccionados para el cursado de la DITI, sin embargo, al momento de la escritura de este artículo, son 37 los que continúan con el cursado.

La pretendida universalidad del MCMC resulta inconciliable con el concepto de interculturalidad, en cuanto este último refiere no sólo a la coexistencia de múltiples culturas –multiculturalidad–, sino a la posibilidad y necesidad de un diálogo, una interacción entre esas culturas, basados en la aceptación mutua, sin jerarquizaciones y fortaleciendo la diversidad. La interculturalidad, más que un simple concepto de interrelación, “señala y significa procesos de construcción de conocimientos ‘otros’, de una práctica política ‘otra’, de un poder social ‘otro’, y de una sociedad ‘otra’, formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad” (Walsh, 2014, p. 17).

El ámbito privilegiado para la transmisión de esos valores, supuestamente universales, es la educación formal. Desde su surgimiento, la escuela ha sido uno de los principales bastiones para adoctrinar a los sujetos hacia los fines ponderados por las clases dirigentes. Así, por ejemplo, en las instituciones educativas se transmite como “historia universal” la historia de la civilización mediterránea y europea, mientras se ignora a los pueblos indígenas como sujetos históricos, incluyendo –en el mejor de los casos– algunas cuestiones referidas a las culturas azteca, maya e inca, también desde una perspectiva europea:

La imposición de un pensamiento único ejercida por la colonialidad epistémica impregna todos los ámbitos de la vida cotidiana y, sobre todo, se concreta y sistematiza en el terreno de la educación en todos sus niveles. Desde el jardín maternal hasta la posgraduación, el sistema se retroalimenta a sí mismo, fortaleciendo en distintas dimensiones y con diversas estrategias el conocimiento único, una idea de nación y de ciudadanía que excluye a amplios sectores de la sociedad y que sigue –como en tiempos coloniales– controlando con la cruz, el lenguaje y el valor económico (Palermo, 2014, p. 135).

A este respecto, las universidades no son la excepción, ya que el alcance de esta forma hegemónica de producción de subjetividad se expresa en la formación de profesionales en estas prestigiosas instituciones (Rodríguez, 2020). Sin embargo, es la misma educa-

ción empleada para la (re)producción del Modelo la que puede ser una herramienta que permita producir cambios, para emancipar a los sujetos, y en tal sentido, construirse en una “educación como práctica de la libertad” (Freire, 1987, p. 74). Los procesos de visibilización de luchas sociales, movimientos anticapitalistas, campesinos e indígenas, las disidencias sexuales, los feminismos, entre otros, se erigen como intersticios que avizoran una crisis de legitimidad del MCMC. Esta situación muestra la posibilidad de otras formas de conocer, de estar y de ser en el mundo, diferentes de las hegemónicas, y pone en cuestión los relatos modernos. Nos encontramos, entonces, ante procesos que resquebrajan los fuertes cimientos del MCMC en sus tres facetas: el capitalismo, la colonialidad⁵ y el patriarcado.

Así pues, aun siendo la educación que conocemos una consecuencia de la colonialidad y reproductora de la misma, podemos encontrar en ella espacios para permear, agrietar y tensionar el MCMC, cuestionando sus principios desde sus propias instituciones y reconfigurando los sentidos asociados a ellas. En las universidades también se encuentran posibles intersticios que avizoran cambios y el caso de estudio en esta investigación, en cuanto experiencia intercultural, se constituye en uno de ellos.

La UNSa y los pueblos indígenas

La UNSa es una universidad convencional (Mato, 2016), ya que no ha sido pensada para la interculturalidad. Como tal, no se encuentra exenta de la naturaleza universalista y colonial propia de las universidades. De esta manera, a pesar de ubicarse en la provincia con mayor diversidad de pueblos indígenas en Argentina, ser la quinta en porcentaje de individuos que se autoperciben como indígenas o descendientes de indígenas u originarios (INDEC, 2010), y de definirse en su estatuto como una “universidad de frontera”, se constituye en una institución que responde a los saberes dispuestos por el MCMC.

⁵ En este trabajo empleamos indistintamente los términos “colonialidad” y “colonialismo” para referirnos al proceso de ocupación territorial por medios coercitivos (militares, políticos, económicos) y a la imposición del imaginario cultural europeo que perdura (Maldonado, 2007). Sin embargo, advertimos la distinción conceptual entre ambos términos, pues el colonialismo refiere a “periodos históricos específicos y a lugares de dominio imperial”, mientras que la colonialidad “denota la estructura lógica del dominio colonial” (Mignolo, 2005, p. 33).

A pesar de las cuestiones propias de una universidad convencional, es necesario reconocer que la UNSa tuvo un compromiso histórico con respecto a los derechos de los pueblos indígenas, en especial con respecto al derecho a la tierra. Este compromiso se ha expresado en la multiplicidad de proyectos de extensión y de investigación que abordan problemáticas de estos pueblos, desde las distintas áreas, incluso educación. En tal sentido, se caracteriza por estar orientado desde una mirada extensionista, mediante la cual la institución acompaña y ayuda a las comunidades indígenas en la lucha por sus derechos. Sin embargo, la UNSa no se había preguntado, hasta hace poco más de una década, respecto al derecho a la educación universitaria de los indígenas.

Recién en 2008 se reconoce la presencia de estudiantes de pueblos originarios en esta Universidad, lo que no significa que hasta ese momento hubiera una ausencia real de estudiantes indígenas en sus aulas (Rodríguez, 2020). El inicio de este proceso de visibilización y reconocimiento se produce por el ingreso –en ese año– de cuatro jóvenes *wichí* en la Facultad de Humanidades. Tal ingreso se posibilitó por los vínculos generados entre un equipo de investigación de la carrera de Ciencias de la Educación con una comunidad *wichí* ubicada en el departamento de Rivadavia Banda Norte (provincia de Salta) (Ossola, 2015).

El proceso de visibilización al que referimos, se fortalecerá y enriquecerá en 2009, con el ingreso de treinta y cinco estudiantes *kollas* provenientes de dos departamentos de la provincia de Jujuy: Susques y Rinconada. Estos estudiantes llegaron a la UNSa como consecuencia de acciones llevadas a cabo desde la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), ya que desde esta institución concurren a las dos localidades mencionadas a ofrecer becas integrales para estudiar en ella y la cantidad de interesados excedió ampliamente al número de becas disponibles, por lo que acudieron a otras universidades para que los reciban. En 2009 ingresan estos estudiantes claramente identificados como *kollas*. Muy probablemente desde la creación de esta universidad, en 1972, asistieron estudiantes de comunidades originarias, pero permanecieron invisibilizados en el ámbito institucional. Estos estudiantes se constituyeron en un grupo denominado Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios

(CEUPO). Desde esa comunidad se demandó al gobierno universitario el desarrollo de políticas destinadas a estudiantes de pueblos originarios. A partir de ello, la UNSa empieza a reconocer la necesidad de desarrollar políticas institucionales específicas para estudiantes indígenas. La primera de estas políticas es el Proyecto de Tutorías con los Estudiantes de Pueblos Originarios (Res. CS 196/10).

Caracterización del pueblo y la lengua wichí

Teniendo en cuenta que el caso de estudio se trata de una experiencia específica con el pueblo *wichí*, resulta relevante realizar una breve descripción del mismo y de la lengua que utilizan.

Los *wichí* son un pueblo indígena que se ubica en la región del Gran Chaco. 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, donde se autodenominan pueblo *weenhayek*.

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. En las crónicas de contacto hispano-indígena, los *wichí* son descritos como grupos seminómadas, pescadores y recolectores.

El Censo Nacional realizado en Argentina en 2010 registra a 50 149 miembros de este pueblo (INDEC, 2010), que representa 5.28% del total de población indígena del país; mientras la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (INDEC, 2004-2005) contabilizaba 40 036. Es notorio que 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. La lengua *wichí* destaca por su gran vitalidad: un gran número de sus hablantes es monolingüe en la lengua vernácula (destacan los niños en edad pre-escolar 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. De hecho, 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, en la actualidad cuenta con varios sistemas de escritura, fruto de la labor inicial de misioneros anglicanos y lingüistas.

Para los *wichí* su lengua representa una importante marca de identidad que los diferencia de otros pueblos. Así lo manifiesta un profesor *wichí* de la Diplomatura: “la gente se refugia mucho en su lengua materna” (Docente *wichí*, entrevista, 1 de junio del 2021). En relación con esto, una estudiante de la DITI indica lo siguiente:

Se busca que los chicos sigan manteniendo la lengua o que lo hablen... por suerte tenemos todavía personas grandes que nos siguen transmitiendo y, bueno, la idea es que no se pierda, aunque hoy hay muchos factores que influyen a que se pueda perder la lengua, pero, bueno, tratamos de que se registre y que se pueda seguir manteniendo la lengua que es nuestra identidad (entrevista, 23 de julio del 2021).

En ambos relatos, la lengua *wichí* se asocia a un fuerte valor afectivo en el ámbito familiar y comunitario. A esto se suma la ocupación del territorio, entre ellos, la residencia en comunidades, como característica “indisociable para el desarrollo de su modo de vida” (Ossola, 2020, p. 34). Así, lengua y territorio representan también rasgos distintivos de los *wichí* en las zonas geográficas donde residen y que los diferencia de otras poblaciones.

La DITI y el protagonismo del pueblo wichí

Considerando este escenario y para activar el uso de la lengua materna, el mismo pueblo impulsó la organización y conformación

del Consejo *Wichí Lhämtes*. Su creación data en 1998 en el marco de modificaciones legislativas y de múltiples demandas indígenas que acontecen a finales del siglo XX⁶ (Ossola, 2020). El Consejo se encuentra constituido por miembros del pueblo *wichí* de diferentes comunidades de Chaco, Formosa y Salta. Desde su surgimiento a la actualidad realizan reuniones en el Centro de Capacitación de Morillo, situado en la ciudad de Coronel Solá-Morillo, Departamento Rivadavia, Salta. Su propósito radica en reconocer, afirmar y promover su lengua en forma oral y escrita en todos los ámbitos donde se encuentren afectados. Junto con esto, “se persigue el reconocimiento oficial de la lengua *wichí* y fomentar su estudio y valorización, como así también la formación y capacitación de los miembros de este pueblo en diferentes aspectos de su lengua, y la elaboración y difusión de materiales escritos en *wichí*” (Buliubasich, Ossola y Rodríguez, 2019, p. 139). Con la aparición de esta comisión, además, la comunidad avanza sobre las marcas históricas que han atentado contra su identidad y, por ello, demanda más posibilidades que les permitan desarrollarse de manera plena. En definitiva, dichos objetivos dan cuenta de un avance hacia, por un lado, la extensión de la propia lengua en escenarios donde no tiene la misma valoración que la dominante y, por el otro, la promoción de la diversidad lingüística.

Es así que, mediante estas experiencias, el pueblo *wichí* abona y recrea acciones para salvaguardar sus prácticas culturales para las generaciones venideras, asegurar la diversidad cultural y la creatividad humana. El consenso entre los miembros de la comunidad impulsa la concreción de políticas inclusivas que tienen como eje central el derecho lingüístico de la comunidad.⁷ Ello, con la intención de promover “el ejercicio de otros derechos universales como el acceso a la salud, la educación, la cultura, la identidad y la justicia contemplando la propia lengua como elemento clave para garantizar el ejercicio pleno de los mismos” (Casimiro, 2019, p. 31). De esta

⁶ En sus inicios, este organismo “adopta el nombre de Wichí Laka Comisión, 2005 se cambia por Comisión Wichí Lhämtes y durante 2009 se escoge el actual: Consejo Wichí Lhämtes” (Ossola, 2020, p. 37).

⁷ Este derecho fue promulgado por la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos de 1996. En su artículo 2, establece que las lenguas “son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y de describir la realidad”.

manera, el acceso a la justicia es una de las problemáticas que el pueblo *wichí* aborda a partir de la presentación del Proyecto de Formación de Jóvenes Intérpretes Bilingües Interculturales en Lenguas *wichí* y español. Con dicha propuesta, se busca el reconocimiento y empleo de la lengua *wichí* en los procesos judiciales que involucran a los miembros de este pueblo y así, dar cumplimiento efectivo a los derechos ciudadanos de los pueblos indígenas.

Entonces, el pueblo *wichí* evoca, por un lado, las problemáticas en el acceso a la justicia y, por otro lado, el uso de su lengua, para señalar la necesidad de contar con intérpretes bilingües e interculturales dentro del sistema judicial (Res. H. N°: 2156, 2019). Respecto a lo primero, aquéllas fueron identificadas en talleres organizados por el Consejo *Wichí Lhämtes* donde, en un escrito, se volcaron las conclusiones de lo abordado sobre el papel de la lengua indígena en el acceso a la justicia. Este último documento contemplaba como propuesta central 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 (Res. H. N°: 2156, 2019).

De tal modo, este pueblo busca ser identificado por las instituciones, es decir, no con un respeto “especial” por ser o portar cierta vitalidad cultural. A través de estas voces, este pueblo demanda la lucha por habitar, por una parte, el sistema judicial y, por otra, la educación universitaria con propuestas que persigan sus intereses. El acceso a esta última a través del diseño e implementación de una carrera de grado, materializa aquella lucha como una definición de igualdad, donde el punto de partida no debería ser la posición de los sujetos, ni mucho menos como una promesa del final de un proceso, sino más bien como el inicio de políticas o gestualidades capaces de generar “una fuente de sentidos por explorar, una cuna de esperanzas, suposiciones y acontecimientos contra-factuales” (Giuliano, 2021, p. 13). La concreción de la DITI constituye un diálogo intercultural entre los mecanismos occidentales/hegemónicos y las perspectivas/voces de la comunidad indígena. Desde este escenario, los *wichí* edifican un espacio propio donde esbozan planes con los que resisten la tendencia homogeneizadora del español y promueven el uso de la propia lengua revitalizándola.

La DITI y la participación de diversas instituciones

Como se hizo mención en apartados anteriores, en la UNSa se han diseñado diferentes propuestas destinadas para las poblaciones indígenas. La aprobación del dictado de la DITI constituye una propuesta formativa novedosa en cuanto que su concreción, además de ser el resultado de una demanda y una necesidad de una formación lingüística, cultural y jurídica para miembros del pueblo *wichí*, involucró la participación de varias instituciones: el Consejo *Wichí Lhämtes*, el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH) dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y la Facultad de Humanidades de la UNSa.

En lo que refiere al Consejo *Wichí Lhämtes*, éste se encuentra conformado por docentes auxiliares bilingües, jóvenes que cursan estudios superiores, referentes políticos, líderes religiosos, entre otros (Ossola, 2020). Desde 1998 se constituye como un órgano de asesoramiento y de consulta referido a la lengua *wichí* y a su escritura a fin de promover el reconocimiento de los derechos al uso y la promoción de la lengua en todos los ámbitos en los que involucre a sus hablantes (Res. H. N°: 2156). El Consejo se encuentra

organizado desde la lógica propia de este pueblo, y acompañado por tres instituciones asesoras: la asociación civil TEPEYAC-ENDEPA (Equipo Nacional de Pastoral Aborigen), Asociana (Acompañamiento Social de la Iglesia Anglicana en el Norte Argentino) y el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH) de doble dependencia Conicet, Universidad Nacional de Salta (Ossola, 2020, pp. 30-31).

La participación de estas instituciones se abocó a la elaboración del proyecto de formación de la DITI, con miras a generar un espacio que “habilite la sistematización, construcción y potencialización de espacios áulicos y/o institucionales en torno a los derechos indígenas, derechos lingüísticos, interpretación e interculturalidad” (Res. H. N°: 2156, 2019, p. 7). Macarena Ossola, investigadora responsable del proyecto en el ICSOH-Conicet-UNSa, sostuvo en la presentación formal de la carrera que su labor, junto con el de otras

personas de la Facultad de Humanidades, fue la de tomar notas de las demandas surgidas en las reuniones del Consejo *Wichí Lhämtes* “para luego pasarlo al lenguaje de la academia, de los currículos” (Facultad de Humanidades, UNSa, 2021, s. p.). En consonancia a ello, Demóstenes Toribio García, miembro del Consejo *Wichí Lhämtes* y alumno de la Diplomatura, como cierre del acto de presentación sostuvo: “hay diálogos que es muy importante destacar, las personas que han hecho posible para que se dé el dictado de esta diplomatura se pusieron en la condición del pueblo *wichí*” (Facultad de Humanidades, UNSa, 2021, s. p.). Estas dos alocuciones dan cuenta de que el proceso de construcción de la carrera implicó habilitar espacios de diálogo y búsquedas comunes en la universidad, forjando como horizonte una experiencia de “soberanía epistemológica desde las memorias y prácticas de vida comunitaria de los pueblos indígenas que las gestionen y que muestran un camino concreto de cómo pueden ser las relaciones entre lugares que producen culturas de conocimiento y las sociedades donde están inmersos” (Giuliano, 2017, p. 192).

Asimismo, las instituciones asesoras del Consejo también se encuentran involucradas durante el dictado de la carrera. Al contar con espacios físicos situados en territorio *wichí*, ofrecen sus instalaciones para la concreción de clases presenciales. Esto incluye el aprovechamiento de salones de usos múltiples y espacios verdes para las actividades en marco de la DITI, y de habitaciones, baños y cocina para estudiantes que deben hospedarse por residir en zonas lejanas.

Las formas de participación de las diferentes instituciones involucradas en la DITI analizadas en este apartado refuerzan la idea de un diálogo intercultural al interior de la misma, esbozada en el apartado anterior. La interacción de estas instituciones se realiza respetando los principios básicos de la interculturalidad mencionados con anterioridad. Así pues, se produce una interacción entre la cultura *wichí* –representada por el Consejo *Wichí Lhämtes*– y la occidental –representada por la UNSa y el Conicet–, basada en la aceptación mutua, sin jerarquizaciones y fortaleciendo la diversidad.

LA DITI COMO EXPERIENCIA TRANSFORMADORA

Lo desarrollado hasta el momento permite identificar a la DITI como una experiencia única en Argentina. En este aspecto, resulta central mencionar que ésta presenta diferencias sustanciales en relación con las trayectorias previas por el sistema educativo formal de los *wichí*. Al respecto, una estudiante de la DITI menciona:

Parece un sueño, porque es otro mundo, pero que es la primera institución que se adapta al modo de aprender del *wichí*, porque en realidad el sistema, en sí, el Sistema Educativo Nacional no se adapta al estudiante *wichí* en ninguno de los niveles. Al contrario, los estudiantes *wichí* se adaptan, desde que inician la escuela, se adaptan al sistema (entrevista, 16 de noviembre de 2022).

El hecho de que la DITI habilite espacios en que la UNSa se adapta a los *wichí* y no ellos a la institución se considera una experiencia transformadora, ya que implica una modificación en la relación con la educación formal de los estudiantes *wichí*. La adaptación de la UNSa, mencionada por la estudiante, se evidencia en varios aspectos, tales como los tiempos y espacios. Sin embargo, se considera como central lo referente a la lengua, por su importancia identitaria para el pueblo *wichí*.

Los espacios en los que se desarrolla la diplomatura son acordados entre los estudiantes, los docentes y los representantes de las distintas instituciones que conforman la DITI. Por ello, en un inicio, los encuentros fueron en una localidad más cercana a las distintas comunidades de origen de los estudiantes, que la ciudad de Salta. Sin embargo, cuando los propios estudiantes demandaron conocer la UNSa, se organizó un encuentro en el *campus* universitario ubicado en la urbe. El hecho de que la Universidad se acerque a dictar el trayecto formativo en espacios demandados por los estudiantes es uno de los modos en que se expresa esa adaptación de la institución a los *wichí*. Así, asumimos esta instancia como transformadora respecto a la histórica adaptación de los *wichí* a las instituciones tradicionales.

En el mismo sentido, los tiempos en que se desarrollan las clases son constantemente adaptados a las necesidades y demandas de

los estudiantes. Un comentario recurrente en los espacios virtuales y presenciales de cursado de la DITI es “los *wichí* tenemos nuestros propios tiempos”. Como respuesta a este planteo, los cronogramas organizados se revisan y modifican en la práctica misma.

Sin embargo, los “propios tiempos” no refieren sólo a la organización horaria, sino a tiempos de aprendizaje. En ese sentido, en sus trayectorias previas, los estudiantes debían adaptarse a los tiempos de aprendizaje demandados por el calendario escolar, los programas de asignaturas, las planificaciones de los docentes, etc., y demostrarlo en las evaluaciones formales. Las trayectorias escolares de los sujetos, entendidas como los recorridos de las personas en el sistema escolar, presentan características variadas en relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema (Terigi, 2008). Las trayectorias escolares reales no se ajustan necesariamente a las expectativas del sistema educativo formal, pues los estudiantes desarrollan su escolarización de maneras heterogéneas, variables y muchas veces imprevistas (Terigi, 2008). Entre los pueblos indígenas, y específicamente en los *wichí*, se evidencia un alejamiento pronunciado respecto de las trayectorias ajustadas a la normativa conforme los sujetos avanzan en edad y, más aún, cuando son correlacionados la edad y el año cursado o, específicamente, la edad y el año aprobado (Rodríguez y Ossola, 2019).

En cambio, la DITI no establece tiempos arbitrarios en los que explicar contenidos y consignas, debatirlos, replantearlos y evaluarlos. Por el contrario, éstos se flexibilizan hasta donde las demandas formales de la Universidad lo permiten. Esto se traduce en no haber establecido “trayectorias ideales”, por lo que no se puede hablar de su alejamiento de las trayectorias reales. Como adelantamos, lo central en esta experiencia como transformadora de los vínculos entre los estudiantes y la educación formal es la lengua, por su importancia para la identidad *wichí*. En trabajos anteriores (Ossola, 2015; Rodríguez y Ossola, 2022), se mencionaron las dificultades que genera en la escolarización el uso obligado del castellano como única lengua.

Al respecto, los datos obtenidos mediante encuestas, arrojan que la mayoría de los cursantes de la diplomatura aprendió en su hogar sólo la lengua *wichí*, tanto de forma oral como escrita, por lo

que ingresó al sistema educativo formal sin conocer el castellano. Además, la totalidad de los estudiantes aprendieron a leer y escribir en español en la escuela, aunque manifiestan tener dificultades para organizar ideas en ese idioma.

Al desarrollarse con un dictado bilingüe, la DITI reconoce la importancia de la lengua para el pueblo *wichí* y equipara ambos idiomas. Esto se contrapone con lo que, por lo general, sucede en la educación formal de los pueblos *wichí*—incluida la universitaria—, en que la lengua materna ocupa posiciones de subalternidad frente al castellano, ya que los contenidos se dictan en español y pesan sobre el *wichí* representaciones estigmatizantes (Sulca, Guanuco y Vega, 2022). En la DITI el *wichí* forma parte de los contenidos curriculares de la formación, por lo que los estudiantes encuentran su primera posibilidad de estudiar su lengua en espacios formales. Luego de años de estudio de la gramática de la lengua española, en esta experiencia, los *wichí* pueden analizar gramaticalmente su propia lengua.

Además, las observaciones participantes realizadas en los encuentros presenciales de la DITI permiten evidenciar que la lengua es utilizada por los estudiantes de forma estratégica. Así pues, deciden el uso del español o el *wichí*, para mostrarse o no frente al “otro”, para tener cierta intimidad con sus pares, para interpelar al oyente con el que discuten, etcétera. Al respecto, es importante destacar que una de las principales connotaciones de la lengua *wichí* es la de constituirse como herramienta para la unión grupal (Ossola, 2015). De esta manera, el uso libre de la lengua permite crear y recrear ámbitos de familiaridad entre los estudiantes, a la vez que evidencia y fortalece el protagonismo de los estudiantes *wichí* en el dictado y cursado de la diplomatura, que no tuvieron en sus trayectorias previas.

Es menester aclarar que la afirmación respecto de la DITI como experiencia transformadora se remite en especial en esta instancia del proceso de investigación, a los temas abordados en el presente análisis. Es así que, en tanto primeros avances de la investigación, aún en curso, presentamos rasgos significativos que nos permiten anticipar estos aspectos singulares de esta instancia formativa. Asimismo, una vez finalizada la primera cohorte de la Diplomatura, y a partir de un análisis exhaustivo de los datos obtenidos en el trabajo de campo, se podrá profundizar acerca de los sentidos transformadores

—o no— de la DITI en las experiencias y procesos de formación personal y profesional de sus estudiantes.

CONCLUSIONES

Si bien la Universidad es considerada una de las instituciones más representativas de la colonialidad, el desarrollo del trabajo nos permite reconocer una experiencia que habilita, al interior de la UNSa, para otorgar legitimidad a conocimientos otros, que desde el MCMC fueron históricamente negados. Se hace referencia, en específico a que en este trayecto formativo universitario se incluye como contenido la lengua y la cosmovisión *wichí*. La lengua indígena se hace contenido de estudio, como así también vehículo de expresión formal en espacios académicos (presenciales, virtuales, físicos y digitales). De esta manera, estudiantes que han desarrollado trayectorias educativas en las que se debían adaptar a la occidentalidad de las instituciones formales, encuentran en la DITI un espacio donde su cultura y su lengua son revalorizadas.

El modo en que surge y se desarrolla la DITI, con el protagonismo de los *wichí* y la participación de diversas instituciones —sin pretensiones jerarquizantes entre ellas—, posibilitó la construcción de una experiencia intercultural al interior de la misma. Sin embargo, es importante mencionar que ésta no deja de ocupar un lugar periférico en la estructura universitaria de la UNSa. Así pues, constituye una experiencia transformadora para las trayectorias educativas de los *wichí*, pero resulta indispensable cuestionar hasta qué punto implica una transformación significativa para la Universidad en cuanto institución moderna y colonial. Se espera, con el avance de la investigación, esbozar posibles respuestas a este interrogante.

REFERENCIAS

- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Cali: Ediciones Uniandes, Grupo Editorial Norma.
- Buliubasich, C., Ossola, 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). *Revista sobre Acesso à Justiça e Direitos nas Américas*, 3(1), 125-147. <https://periodicos.unb.br/index.php/abya/article/view/24631/22978>
- Casimiro, A. V. (2019). *Patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos indígenas de Salta. Manual digital*. Argentina: Fondo Ciudadano de Desarrollo Cultural, Ministerio de Cultura, Turismo y Deportes de la provincia de Salta.
- Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades (UNSa) (2019, 4 de diciembre). Resolución N° 2156/2019. Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el acceso a la Justicia. *Boletín Oficial UNSa*. http://bo.unsa.edu.ar/cdh/R2019/RES_2019_H_N_2156.pdf
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. México: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Nueva York: Sage.
- Facultad de Humanidades – UNSa (2021, 28 de diciembre). *Inicio - Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí*. [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=_XXRtKn93Bs
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Giuliano, F. (2021). Destinos que no tienen pruebas: Pedagogías conjeturales, gestos inevaluables, errancias incorregibles, arte de la (actitud) crítica. *Revista Rupturas*, 11(1), 1-24. <https://doi.org/10.22458/rr.v11i1.3390>
- Giuliano, F. (2017). *Rebeliones éticas, palabras comunes: conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek*. Chile: Miño y Dávila.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y flexibilidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 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*, 13(30), 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*. Argentina: INDEC. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>

- INDEC (2004-2005). *Encuesta complementaria de pueblos indígenas*.
https://www.indec.gov.ar/micro_sitios/webcenso/ECPI/ECPI%20-%20Caracteristicas%20y%20resultados.pdf
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores
- Mato, D. (2016). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina*. Argentina: EDUNTREF.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Ossola, M. M. (2020). Políticas lingüísticas y diversidad cultural. Aportes del Consejo Wichí Lhämtes a la promoción de la lengua wichí. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 29(1), 28-46. <https://revistas.inapl.gov.ar/index.php/cuadernos/article/download/1105/820>
- Ossola, M. M. (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes Wichí en la educación superior de Salta*. Argentina: EDUNSE.
- Palermo, Z. (2014). Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una “democracia decolonial”. En M. E. Borsani y P. Quintero (comp.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (pp. 123-150). Argentina: EDUCO, Universidad Nacional del Comahue.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber, eurocentrismo y Ciencias sociales* (pp. 861-929). Buenos Aires: CLACSO.
- Rodríguez, N. (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). Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.
- Rodríguez, N. M., y Ossola, M. M. (2022). Trayectorias escolares y estrategias de permanencia entre jóvenes indígenas universitarios (Salta, Argentina). *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 43(1), 77-94. <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.9965>
- Rodríguez, N., y Ossola, M. M. (2019). Tutoría universitaria y educación intercultural: debates y experiencias. *Alteridad*, 14(2), 172-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.02>

- Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study*. Nueva York: Sage.
- Sulca, E., Guanuco, R., y Vega, B. (2022). Procesos de escolarización secundaria de jóvenes Wichí. Desigualdad, obligatoriedad y perspectivas a futuro. *Entramados: educación y sociedad*, 9(11), 250-260. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/5906>
- Terigi, F. (2008). *En la perspectiva de las trayectorias escolares. Atlas de las desigualdades educativas en américa latina*. Buenos Aires: SITEAL, IIPE, UNESCO. Sede Regional. <https://docplayer.es/71795625-En-la-perspectiva-de-las-trayectorias-escolares.html>
- Walsh, C. (2014). Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En W. Mignolo (comp.), *Interculturalidad, decolonización del estado y del conocimiento* (pp. 21-70). Buenos Aires: Del signo.
- Yuni J., y Urbano, C. (2016). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Argentina: Brujas.