

Saberes y haceres “otros” en el contexto universitario argentino. Aportes de la Diplomatura Wichí para una práctica intercultural

Conhecer e fazer "outros" no contexto universitário argentino. Contribuições do Diploma Wichí para uma prática intercultural

 Gonzalo Víctor Humberto Soriano¹

 María Macarena Ossola²

Resumen: El presente artículo analiza los fundamentos de creación de una Diplomatura destinada solo para integrantes del pueblo indígena wichí y de trayecto formativo bilingüe (wichí/español). A partir de experiencia, presentamos reflexiones en torno a cómo la universidad se posiciona en una práctica educativa que podría situarse en una pedagogía intercultural encaminada hacia un giro decolonial.

Palabra clave: universidad, interculturalidad, pueblos indígenas, formación bilingüe

Resumo: Este artigo analisa as bases para a criação de um Diploma destinado apenas a membros do povo indígena Wichí e com uma trajetória de formação bilíngue (Wichí/Espanhol). Com base na experiência, apresentamos reflexões sobre como a universidade se posiciona em uma prática educativa que poderia se situar em uma pedagogia intercultural rumo a uma virada decolonial.

Palavras-chave: universidade, interculturalidade, povos indígenas, educação bilíngue

Recepción: 08 de febrero de 2022

Aceptación: 30 de diciembre de 2022

Forma de citar: Humberto, G. y Macarena, M. (2022). Saberes y haceres “otros” en el contexto universitario argentino. Aportes de la Diplomatura Wichí para una práctica intercultural. Voces de la educación 7(14), p. 97-120.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0

International License.

¹ ONICET-Universidad Nacional de Salta (Argentina), email: |gvhsoriano@gmail.com

² CONICET-Universidad Nacional de Salta (Argentina), email: macossola@gmail.com

Saberes y haceres “otros” en el contexto universitario argentino. Aportes de la Diplomatura Wichí para una práctica intercultural

Introducción

En las últimas décadas, el movimiento indígena se instaló en la agenda pública tanto en el plano nacional como internacional. La apropiación de este sector poblacional en diversos escenarios impulsó la revisión y la materialización de legislaciones con el propósito de garantizar derechos individuales y colectivos a ciudadanías pluriétnicas, multilingües y multiculturales (Ossola, 2020a). En este plano, la normativa indigenista establece el reconocimiento de derechos de estos pueblos en el acceso a la tierra, el trabajo, la salud, la educación, entre otros. Estos instrumentos bosquejan los lineamientos generales que permiten reconocer la importancia y la igualdad que entrañan ya que son promovidos con el propósito de lograr que los pueblos originarios gocen de una vida digna.

En lo que refiere al ámbito educativo, una revisión crítica de diferentes documentos legislativos da lugar a la reconstrucción de distintos aspectos históricos, contextuales y normativos de las decisiones políticas que giraron en torno a concebir la educación como un derecho. Al hacer referencia a una apuesta intercultural, se concibe la educación como un Derecho Humano de los pueblos indígenas.

En el caso de Argentina, la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 consolidó la Educación Intercultural Bilingüe en los niveles obligatorios³ con el fin de superar un modelo escolar monocultural y monolingüe cuyo predominio se extendió durante varios siglos. A partir de esta modalidad, el sistema educativo propone revalorizar y reivindicar las identidades étnicas y propiciar diálogos entre sistemas culturales diferentes (Kaplan y Sulca, 2020). El cumplimiento de esta normativa promovió la creación de una multiplicidad de programas y proyectos tendientes a garantizar y asegurar el acceso a la educación obligatoria a niños/as y jóvenes de poblaciones indígenas. Sin embargo, “no se observan iniciativas

³ La educación obligatoria en Argentina es contemplada desde el nivel inicial, el primario y el secundario. Para concretizar esto, se asegura la gratuidad en el acceso a la educación a través de instituciones de gestión estatal.

concretas en torno a incluir una perspectiva intercultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje de todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de su procedencia étnica y en todos los niveles educativos por igual" (Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara Parra, 2018, p. 92).

La educación superior universitaria no es la excepción de este proceso. En tanto institución moderna, se asocian a la búsqueda de la normalización y la colonialidad del saber que acarreo la escuela. En consecuencia, es posible advertir mecanismos y discursos que operan como artilugios de resistencias al reconocimiento e inclusión de las diversidades en sus espacios académicos. Frente a ello, actualmente, las universidades son convocadas a "repensar sus sentidos, lógicas, posicionamientos, estructuras, valores y saberes" (Hanne, 2018, p. 15) que se pregonan al interior de ellas. Esto, a fin de construir espacios democráticos reales que tiendan a subvertir principios jerárquicos y promover instancias de hacer colectivos que alberguen pluralidades culturales.

Desde hace algunos años, algunas universidades llevan a cabo dos acciones: por un lado, políticas interculturales⁴ y de inclusión educativa para los/as estudiantes de pueblos indígenas; por otro, investigaciones centradas en el estudio de la apropiación los/as jóvenes de los espacios universitarios. Más allá de estas intervenciones, los pueblos indígenas consideran que deben participar en el diseño y la implementación de las propuestas educativas que les conciernen. Dicha observación parte de la idea de que es necesario reivindicar condiciones de igualdad y su derecho a la distintividad en clave étnica. Es decir que, si bien existe un reconocimiento de los derechos educativos de estas poblaciones con algunas políticas educativas, su cumplimiento entra en tensión en los escenarios donde se llevan a cabo las actividades concretas. Tal situación podría deberse a la transformación estructural que se requiere en relación a la inclusión de los conocimientos, las prácticas culturales y la cosmovisión de los pueblos indígenas (Rodríguez y Sulca, 2020). Asumir ese desafío implica enfrentar las estructuras hegemónicas eurocentradas (Palermo, 2015) que aún prevalecen en la universidad y se hallan atrapadas en la sinonimia instalada por la modernidad/colonialidad (Giuliano, 2021).

⁴ Actualmente, diecinueve universidades cuentan con políticas interculturales y de inclusión educativa para los/as estudiantes de pueblos indígenas (Guaymas, 2016).

En la Universidad Nacional de Salta⁵ se han diseñado diferentes propuestas destinadas para las poblaciones indígenas. De modo particular, en el año 2019, la Facultad de Humanidades aprueba el dictado de la carrera Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el acceso a la Justicia. Se trata de un proyecto propuesto por el Consejo Wichí Lhämtes⁶ y gestionado por 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. Esta presentación resulta de gran novedad en la educación superior de Argentina ya que, por un lado, constituye el primer trayecto formativo bilingüe (wichí/español) en una institución de educación superior pública; por el otro, se encuentra destinada solo para integrantes del pueblo indígena wichí. Además de que su concreción es el resultado de una demanda y una necesidad de una formación lingüística, cultural y jurídica para dicho sector poblacional.

Teniendo en cuenta esto, en este artículo nos proponemos analizar los fundamentos de creación de la carrera y explorar los modos en que, su concreción, se posiciona como una práctica intercultural de resistencia y re-existencia de los pueblos indígenas en y desde el escenario académico. Para el desarrollo de nuestro texto, recuperamos los fundamentos establecidos en la documentación que sustenta el dictado de la Diplomatura y, sobre todo, los saberes y las formas de enseñar que promueve. Asimismo, nos interesa recuperar la puesta en funcionamiento que realizan los jóvenes a partir del manejo del wichí y el español. Consideramos esto, en tanto el dictado de la propuesta se desarrolla en contextos de enseñanza bilingüe. Para ello, presentamos información relevada a veintidós estudiantes de la carrera que accedieron a contestar una encuesta. Entre los distintos aspectos que considera,

⁵ En adelante UNSa.

⁶ El proyecto de la Diplomatura expresa que el Consejo alberga miembros de las comunidades wichí de las provincias de Salta, Formosa y Chaco. Desde el año 1998, se constituye como un órgano de asesoramiento y de consulta referido a la lengua wichí y de la escritura a fin de promover el reconocimiento de los derechos al uso y la promoción de la lengua en todos los ámbitos que en los que involucren 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, 2020b, pp. 30-31).

uno de los interrogantes se detiene en revisar la situación que atraviesan los/as estudiantes en cuanto al uso oral y escrito de ambas lenguas en diversos escenarios.

Así, a lo largo del escrito proponemos reflexiones en torno a cómo la universidad se posiciona en una práctica educativa que podría situarse en una pedagogía intercultural encaminada hacia un giro decolonial. Apoyados en la perspectiva decolonial, estas páginas se interesan en la acción con objetivos emancipadores que el pueblo wichí impulsa en y desde la universidad promoviendo distintas formas de estar, pensar y hacer en la educación superior.

Acerca de la UNSa y las herencias moderno/coloniales

Concebir el espacio universitario en un sentido clásico, donde la formación se plantea como el adiestramiento y/o el ejercicio de competencias, contribuye a seguir instituyendo un imaginario ideológico tanto del saber, el poder, el ser y el hacer en la sociedad. En este contexto, para pensar el problema universitario, resulta menester indagar la historia de las instituciones y dar cuenta del “oscuro amor que nos concitan, la condición inquisitiva de la que son portadora y la capacidad de modelar que contienen hacia el mundo humano y social” (González, 2001, p.62). En consecuencia, es necesario inmiscuirse en la propia institución y en las bases fundacionales, con las cuales convive, para repensar las acciones con ciertas autonomías y apostando por gestos de transformación y amabilidad (Giuliano, 2021).

Sobre la base de esas ideas, a continuación, presentamos un breve recorrido histórico de la UNSa, para situar el escenario en donde se lleva adelante el dictado de la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el acceso a la Justicia. Para ello, abordamos cuatro momentos en los que la institución ha manifestado una singular transformación. El primero refiere a cuando es creada, a partir de la Ley N° 19.633 del Ministerio de Educación, el 11 de mayo de 1972. En ese entonces, se funda bajo una serie de ideas emparentadas a cumplir

(...) sus fines y objetivos solamente si se inserta en profundidad en la realidad social a la que tiene que servir y no traicionar (...) actuar en defensa de los auténticos intereses regionales y nacionales, no debe desarraigarse de la sociedad y deberá colocarse siempre a la altura de las exigencias históricas (UNSa, 1972, p. 83, citado en Rodríguez, 2020, p.88).

Dichas metas no resultan novedosas para la época teniendo en cuenta que, al cumplirse tres años de las movilizaciones y los enfrentamientos obrero-estudiantiles desarrollados en la provincia, denominados como Salteñazo⁷, se buscaba, entre otros pliegos, la conformación de una universidad “nacional y popular” (Soler y Abraham, 2019). Se advierte que, desde su base fundacional, la UNSa se encuentra ligada a los discursos que la época perseguía en tanto pregonaban la inclusión de sectores “postergados”⁸ históricamente, junto a una fuerte demanda de una institución que se comprometiera con el contexto local y esté en permanente vínculo con la sociedad (Rodríguez, 2020). A esto se suma la reivindicación de la diversidad que caracteriza al territorio geográfico⁹ en asumirse como una institución de frontera¹⁰ (Ilvento et al, 2011).

Podemos decir que las bases fundacionales se vinculan con la “transición de la universidad de élite a la universidad masiva y el despliegue del modelo universitario latinoamericano” (Carli, 2018 p. 48) que impera en la década del setenta. También, resulta interesante remarcar cómo en esta época, ante la recurrencia de golpes militares y de conflictividad política, se destaca la activa participación del movimiento estudiantil y de sectores obreros a fin de romper con prácticas de “normalización” universitaria y de visibilizar la exclusión sobre la que se asentaba (Carli, 2018). Estos ideales contribuyen a pensar que la igualdad “se gana y se afirma en la lucha misma por obtenerla; que ella, por ende, es fruto de una conquista”

⁷ A partir de ese hecho, en el interior de la provincia de Salta se generaron diversos levantamientos populares bajo la influencia de las “pobladas argentinas”, también conocidas como ciclos de “azos”. Uno de los que más relevancia cobró fue el que ocurrió en la localidad de Animaná en 1972. Como consecuencia de falta de pagos, los obreros de la vid se levantaron contra los empleadores. Este alzamiento lleva como nombre “Animanazo”.

⁸ Nos referimos a los grupos de sectores desfavorecidos social y económicamente, de condición étnica y de género.

⁹ Nuria Rodríguez (2020) afirma que “los documentos de la época [Decreto de creación de la UNSa N° 2572/73 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación] conciben como países limítrofes a Bolivia, Chile, Paraguay (los cuales tienen límites reales con Salta), pero también al Perú –con el cual comparte una región geográfica pensada como común, a la par de una historia compartida, en sus etapas coloniales y pre-coloniales-” (2020, p. 89).

¹⁰ María Celia Ilvento et al (2011) sostienen que “la nueva Universidad de Salta se autodefinía, entonces, por su diferencia con el modelo clásico de universidad argentina, como una universidad de frontera con un proyecto tendiente a articular la producción de saberes con los requerimientos socio-productivos de su lugar de enclave. Tal es así que la apertura al libre acceso de estudiantes de los países de la región sud andina -propias del área que correspondieran a las exigencias de un espacio de producción simbólico y económico con características particulares- fue uno de los ejes que sustentaron su accionar” (2011, p. 61).

(Cantero, 2006, p. 206). En este sentido, la educación que sucede en y desde la universidad puede comprender la transformación del espacio público, en tanto praxis de sujetos individuales y sociales, no subestimando las limitaciones propias de su carácter contradictorio y de su autonomía relativa (Cantero, 2006).

El segundo momento se entronca con la llegada de la última dictadura cívico-militar argentina y las tensiones políticas que trajo consigo. En el año 1975 en la UNSa se produjo una notable modificación del estatuto inicial. En su investigación, Nuria Rodríguez (2020) retoma los aportes de Navarro et al (1997) y afirma que

(...) el nuevo Estatuto extrajo todos aquellos aspectos vinculados al latinoamericanismo, la participación y la apertura de la universidad, incorporando, en cambio, vocabulario relacionado con la universalidad en los fines de la adquisición de conocimientos, señalando las contribuciones que la UNSa. debe realizar al “bien común” y estableciendo un perfil del graduado más ligado a los “intereses de la patria” (Rodríguez, 2020, p. 89).

Esta experiencia llevó a que se restringiera la participación del claustro docente y estudiantil en los espacios de decisiones sobre acciones de gestión y se instaure el ideal de “búsqueda del ‘disciplinamiento’ de la comunidad universitaria y la persecución de ideas que impactó en la modificación de los planes de estudios, en el cierre y/o apertura de carreras y en la consolidación de dispositivos de control y autoritarismo institucional”¹¹ (Ilvento et al, 2011, p. 65). Así, la UNSa toma otro giro en relación a las características fundacionales. En este periodo se produce una elitización meritocrática llevando a que los cursos de ingresos a las/os ingresantes sean obligatorios, con examen eliminatorio y cupo por carrera (Rodríguez, 2020).

A partir de este razonamiento, resulta interesante traer a discusión el “campo semántico de las retóricas evaluadoras y el tipo de racionalidad específica que ellas configuran” (Giuliano, 2018a, p. 87). La instauración de este dispositivo en la universidad trae consigo el fortalecimiento de discursos pedagógicos meritocráticos “que opera reconociendo a aquellos sujetos que “cumplen” con sus requisitos de inteligibilidad en detrimento de quienes no lo

¹¹ Se calcula que, durante el periodo de 1976 a 1981, fueron doscientas las personas desaparecidas en la provincia de Salta bajo la premisa de presentar resistencia al régimen dictatorial, veintitrés de ellas vinculadas a la UNSa (Rodríguez, 2020).

hacen” (Giuliano, 2018a, p. 87). De esta manera, la universidad configura sujetos-objetos de aprobación y desaprobación en la medida que utiliza ciertos mecanismos que son obrantes de desigualdad alimentando a la sinonimia moderna/colonial entre educación y juicio (Giuliano, 2018a). Así, “estudiar para ser alguien en la vida” o pensar el ingreso y egreso a la “educación superior” como posibilidad de una mejora del nivel de vida o un ingreso más ventajoso para el mercado laboral hace que, al interior de estos establecimientos, se instituyan ciertos discursos y prácticas que responden a un sistema de dominación.

En este plano, la universidad constituye un sistema de dominación que se impone a través de ciertas creencias colectivas basadas en la idea del “estatus” o el “prestigio” que hacen que quienes no puedan adaptarse abandonen la esperanza o el “sueño” de culminar la carrera, o que, en busca de continuar los estudios deben experimentar repentinos cambios, provocando quiebres, rupturas, o en muchos casos una adaptación a un nuevo mundo cultural (Quijano, 2000). Tal afirmación nos aproxima al fundamento sobre cómo nos encontramos sometidas/os a un sistema que constantemente nos plantea el reto de mostrar y demostrar la pertenencia a determinados sectores para *estar* en el mundo. Así, se imprime una mirada donde prevalece la idea de que las/os estudiantes deben adaptarse o amoldarse a lo que las instituciones escolares establecen y nunca sucede al revés. En términos de lo disciplinario, son totalmente cerradas, enclaustradas, y no hay nunca una apertura para considerar al/la otro/a.

El tercer momento se remonta a fines de los '90 donde, en medio de un contexto de crisis económica en el país. Entonces, la UNSa transitó por reformas restrictivas cuyo corolario fue la migración de docentes e investigadoras/es y un vaciamiento de la educación universitaria. La modificación del estatuto de la universidad respondió a la difusión del ideario neoliberal. Apoyados en valores individualistas, meritocráticos e instrumentalistas, se bregó por la defensa de las demandas del mercado. En este sentido, “el mérito se constituyó en el criterio con mayor valor simbólico para el acceso, la permanencia y el ascenso en la carrera académica” (Ilvento et al, 2011, p. 66). Así, se instauraron ciertos estándares y parámetros orientados a la valoración y permanencia docente en la institución.

Desde esta lógica, ser un profesional exitoso o alguien “competente” implica estar supeditado a las lógicas de competitividad que se visualizan y/o acumulan en un currículum. Con este

se define y/o “comprueba” un trayecto educativo. En este aspecto, considerar a la persona por lo que posee y lo que produce en un periodo en menor período de tiempo representaría un obstáculo ético para quienes trabajan en y desde la acción pedagógica (Berisso, 2017). Frente a esto, el desafío que nos deja este momento histórico tiene que ver con repensar y “estar más allá de los mitos de la propia impotencia, del profesional exitoso y del genio incomprendido” (Berisso, 2017, p. 155) que, con tanta insistencia, se presenta en el ámbito académico.

El cuarto momento se caracteriza por el diseño de acciones que irrumpen en el siglo marcado por el sistema capitalista, conservador y neoliberal. La búsqueda de un modelo universitario que recupere los principios y los lemas del primer estatuto de la universidad condujo a que, desde el 2004, se desarrolle una planificación institucional¹² con miras a revalorizar y fortalecer la “pertinencia social” en el contexto local, regional y nacional.

La necesidad de recuperar el sentido fundacional de la universidad, llevó a que se reformulen una serie de objetivos estratégicos. Entre las acciones que se fomentan, figura el restablecimiento de los vínculos con países sudamericanos, un cambio en la simbología y los discursos oficiales, el trabajo focalizado en el fortalecimiento del ingreso de los estudiantes y, por último, la emergencia de medidas que muestran interés por indagar y comprender la diversidad en el estudiantado (Rodríguez, 2020, p. 91). Esto se materializó en programas educativos de mediano y largo plazos interesados en abordar desde la investigación, la extensión y las actividades pedagógicas el compromiso por la inclusión educativa desde procesos democráticos reales.

En consonancia con ello, durante este periodo, la UNSa incluye en su agenda de discusión los modos de lograr trabajos reflexivos y relaciones educativas en contextos de diversidad. De esta manera, aborda por primera vez aspectos vinculados con tópicos como “discapacidad” y “pertinencia étnica” (Rodríguez, 2020). Dos acciones que marcaron un antes y un después en su historia es la creación de la Comisión de Integración de las Personas con Discapacidad (Res. CS N° 301/07) en el año 2007 y la aprobación del “Proyecto de

¹² El Plan Institucional Estratégico fue impulsado por la gestión de gobierno de la universidad en el periodo 2004-2010 (Ilvento et al, 2011). En el año 2010 asume la gestión de la UNSa un sector político distinto al anterior -que actualmente continúa- fortaleciendo la regionalización bajo la tendencia de políticas de inclusión educativa (Rodríguez, 2020).

Tutorías con los Estudiantes de Pueblos Originarios” (Res. CS N° 196/10) en el 2010¹³. Ambas instancias se orientan, entonces, al reconocimiento y la labor de/con sectores históricamente excluidos en este ámbito.

En lo que respecta a la presencia de estudiantes indígenas en la institución educativa, recién en el año 2008, se comienza un proceso de visibilización de esta población en el escenario universitario¹⁴. Esto se debe al ingreso de cuatro jóvenes wichí en carreras de grado en la Facultad de Humanidades y, al año siguiente, treinta y cinco estudiantes del pueblo kolla en la Facultad de Ciencias de la Salud (Ossola, 2015; Rodríguez, 2020). De esta manera, se vuelve notoria en la agenda institucional una cantidad de proyectos con vinculación social e intervención en terreno, coberturas de cargos para espacios de tutorías y acompañamiento a alumnos de pueblos originarios (Ossola, 2015).

Si recuperamos algunas consideraciones de la base fundacional de la UNSa, las acciones destinadas a las poblaciones indígenas, por ejemplo, pueden ser apreciadas como transgresoras en la conformación de una universidad convencional. Tal como mencionamos en los párrafos anteriores, la UNSa trae consigo la herencia moderno- colonial en sus fundamentos y se visibiliza en el estatuto vigente:

(...) la Universidad contribuye al desarrollo de la cultura mediante los estudios humanistas, la investigación científica y tecnológica y la creación artística (...) la Universidad Nacional de Salta es una institución de derecho público, autónoma y autárquica, que tiene por fines la promoción, la difusión y la preservación de la cultura. Cumple este propósito en contacto permanente con el pensamiento universal y presta particular atención a los problemas de la región y del país (Estatuto de la Universidad Nacional de Salta - Res. A.U. N° 001/96 y N° 1.038/96) (Rodríguez, 2020, p. 93).

Aquí podemos advertir el enraizamiento de la matriz moderno-colonial al proponer, en nombre de la ciencia, “desarrollar la cultura”, es decir, “convertir su propia historia local en

¹³ Junto con este proyecto, se aprobó la inclusión de la pregunta sobre la pertenencia a comunidades originarias en el formulario de preinscripción en línea.

¹⁴ Consideramos que la presencia de estudiantes indígenas en la UNSa existe desde su fundación. Sin embargo, estas se mantuvieron “camufladas” bajo las lógicas que imperaban en los diversos escenarios históricos.

lugar único y universal de enunciación y de producción de conocimientos” (Castro-Gómez, 2005, p. 61, citado en Giuliano, 2018b, p. 201). A partir del uso del singular: “cultura”, es clara la negación que suscita este documento sobre la diversidad de la región. Quizás, esto se vincule con lo que algunas/os pensadoras/es latinoamericanas/os recuperan como “racismo epistémico”. Esto es, “la negación de otras formas de conocer que no responden a los principios establecidos por la forma de conocimiento hegemónica impuesta como universal” (Giuliano, 2018b, p.196).

Pese a estas manifestaciones, en la última década, con el accionar de un grupo de docentes y estudiantes, se identifica esta relación de inferioridad y la combaten a través de prácticas intelectuales y de reflexividad y de acciones pedagógicas interculturales en escenarios áulicos e institucionales. Esto se fue fortaleciendo al interior de la universidad y fuera de ella, generando espacios de lucha, autonomía y resistencia cultural que puede ser caracterizado como avances hacia un posible giro epistemológico e intercultural (Walsh, Oliveira y Candau, 2018). Ello configura un intento de desprendimiento de lógicas y discursos del eurocentrismo pedagógico, científico y epistémico que ocurre dentro de un contexto, en el encuentro con un/a otra/o, tal vez no visibilizada/o pero que ha dado viraje a nuevas formas de pensar, sentir y hacer en los procesos educativos (Ortiz Ocaña, Arias y Pedrozo Conedo, 2018).

En suma, resulta necesario considerar los fuertes compromisos que la UNSa sostuvo, en los últimos años, con los pueblos indígenas¹⁵.

Si consideramos la problemática de este grupo social y el derecho a la educación universitaria, la UNSa ha desplegado una serie de proyectos de extensión e investigación destinados al análisis y el trabajo en el ingreso y la permanencia de jóvenes indígenas. Su protagonismo en ese espacio da cuenta de, por un lado, la intervención de políticas públicas a nivel regional y nacional y de organismos internacionales que apuestan a la educación

¹⁵ Desde el año 1994, docentes e investigadoras de esta institución acompañan el caso *Lhaka Honhat* formando parte de la comisión asesora gubernamental y participando del proceso judicial que llevó adelante la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Rodríguez, 2020). Estas instancias fueron el resultado de un trabajo mancomunado entre miembros y referentes de comunidades indígenas y agentes de la universidad. Es menester destacar que, toda actividad y participación por parte del personal de la universidad se llevó a delante por pedido y demanda de las poblaciones indígenas.

superior indígena. Por otro lado, muestra que las/os indígenas universitarios/as perciben “el acceso a la educación superior como una oportunidad para que las generaciones jóvenes se apropien de conocimientos y habilidades que les permitan luchar por derechos y construir con autonomía sus proyectos de vida” (Paladino y Ossola, 2016, p. 45-46).

Ahora bien, en diciembre del año 2019, la Facultad de Humanidades aprueba el proyecto de la carrera de “Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el acceso a la Justicia” a través de la Resolución H. N°: 2156/19¹⁶. Esta propuesta surge a partir del trabajo que vienen desarrollando distintos organismos de gestión estatal y provincial, el equipo académico de la Facultad de Humanidades y el Consejo Wichí Lhämtes¹⁷. Este señala como demanda prioritaria dar cumplimiento al “reconocimiento de los derechos al uso y la promoción de la lengua indígena en todos los ámbitos que afecten a sus habitantes” (Resolución H. N°: 2156/19, p. 2). Por esta razón, la Diplomatura asume una perspectiva “pluralista, intercultural e interdisciplinar” con el objetivo de formar intérpretes y traductores bilingües capaces de optimizar el acceso a la justicia y fortalecer la promoción y la efectivización de los derechos del pueblo wichí.

La concreción de la carrera es una respuesta institucional frente a la demanda del Pueblo Indígena Wichí, pues este se encuentra atravesado por una trama de desigualdades sociales y culturales en el acceso a la justicia. En este aspecto, en el contexto latinoamericano, los Derechos Indígenas convienen potenciar el desarrollo integral de la pluriculturalidad que albergan estos pueblos. Frente a esto, el gesto político de la educación se funda como vehículo y motor para el ejercicio de la política como lucha entre desiguales y alcanzar el máximo de democracia a un proceso de institucionalización como es la efectivización de la Diplomatura.

Es así que, la apuesta por la formación de intérpretes y traductores wichí con el propósito de procurar un acceso pleno a la justicia combina la democracia como régimen político con la

¹⁶ El dictado de la Diplomatura estuvo pensado inicialmente para los años 2020-2021 en las sedes del Consejo Wichí Lhämtes, departamento Rivadavia, Salta. Sin embargo, debido a la emergencia sanitaria por el COVID-19, dicha instancia se tuvo que postergar dando inicio formal en el mes de noviembre del año 2021 a través de clases virtuales sincrónicas y asincrónicas.

¹⁷ El proyecto de la Diplomatura expresa que dicho Consejo alberga miembros de las comunidades wichí de las provincias de Salta, Formosa y Chaco.

democracia como modelo social de justicia distributiva, convivencia y participación (Cantero, 2006). Al mismo tiempo, reivindica el ejercicio del cumplimiento de los Derechos Humanos. De esta manera, la formación de estos sujetos permitirá el cumplimiento de sus derechos individuales y colectivos, abonando el terreno de las luchas por la dignidad humana.

Repensar este gesto político y epistémico fundante nos permite afirmar que la igualdad, como expectativa social, es fruto de luchas en y desde lo social y cultural. La universidad tiene el poder de transformarse en una conquista y la concreción de esta carrera es un ejemplo de ello. De tal modo, creemos que se practica una educación en clave decolonial en el sentido de educar y apostar a los intereses comunales, es decir, para una democracia sustantiva “entendida como forma de relación cotidiana, como forma de vida, comunicación y autoridad, de características participativas y horizontales, capaz de iguales en el ejercicio de los derechos a los sujetos más diversos en el seno de una sociedad plural” (Cantero, 2006, p. 214).

Apuesta hacia un giro epistemológico e intercultural

En los últimos tiempos, la apuesta por políticas educativas inclusivas e interculturales en Argentina posibilitó una mayor presencia de jóvenes indígenas en el nivel superior de educación¹⁸. Ello se vio impulsado por la promulgación de diferentes disposiciones que sirvieron de marco normativo y cuya procedencia es diversa: algunas, se gestaron en el ámbito de acuerdos internacionales; otras, fueron de carácter nacional; y, en un último grupo, las originadas en las provincias¹⁹. Cada una de ellas procuró dar respuesta al conjunto de

¹⁸ Como consecuencia de la autonomía que caracteriza a las universidades públicas, en las últimas décadas se han implementado diferentes iniciativas de base étnica, siendo diecinueve las universidades nacionales que cuentan con alguna política institucional para los/las estudiantes de pueblos indígenas (Guaymás, 2016).

¹⁹ La normativa indigenista en el plano internacional establece el reconocimiento de los derechos colectivos de estos pueblos en el acceso a la tierra, el trabajo, la salud, la educación, entre otros, estos son: el “Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y tribales” promulgado en 1989, la “Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural” aprobada en el 2001 y la “Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas” sancionada en el año 2007. En lo que refiere al ámbito nacional argentino, se encuentran vigentes seis normativas que acompañan a la efectivización de los derechos de los pueblos indígenas en materia educativa. Éstos fueron sancionados en 1992 “Ley 24.071 “Apruébese el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”; 1993 “Ley N° 24.195 “Ley Federal de Educación”; 1994 “Reforma Constitucional de la República Argentina”; 2000 “Ratificación por el Poder Ejecutivo del Convenio 169 de la

problemáticas y necesidades educativas vinculadas con las posibilidades de acceso de las comunidades indígenas a la educación²⁰. A partir de este trabajo, un gran número de personas pertenecientes a diferentes pueblos originarios tuvo la posibilidad de iniciar una carrera en institutos universitarios y no universitarios estatales. Este accionar permite reflexionar sobre el derecho al acceso a la educación con el que, actualmente, cuentan estos pueblos.

En consonancia, el compromiso de la UNSa para generar líneas de acción desde una forma diferente de pensar y hacer en relación a las grandes narrativas producidas por la modernidad europea (Walsh, Oliveira y Candau, 2018), es decir, desde el encuentro del pensar con su/nuestro suelo (Giuliano, 2018b), impulsó a la creación de la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el acceso a la Justicia. Como mencionamos, esta formación académica es la primera experiencia que se gesta en una universidad pública argentina y plantea como objetivo la formación de jóvenes indígenas wichí que puedan desempeñarse en el Sistema Judicial bajo la figura de peritos e intérpretes bilingües e interculturales.

Resulta interesante problematizar esto último, ya que, quienes culminen esta formación se insertarían en un escenario donde las respuestas a necesidades jurídicas, en este caso a través de instituciones formales de justicia, se encuentran impregnadas por el disciplinamiento y la universalización del pensamiento moderno/colonial. Esto se hace patente al entrever los sistemas de resolución de conflictos y los dispositivos de poder instrumentalizados que pregona el sistema judicial bajo presupuestos raciales, patriarcales, homofóbicos y, en general excluyentes (Bermúdez González, 2021). Lo mencionado aquí constituye, un ejemplo más, de la “específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace

Organización Internacional del Trabajo; 2006 “Ley 26.160 de emergencia en la propiedad comunitaria indígena, con tres prórrogas (2009, 2013, 2017)” y “Ley 26.206 “Ley de Educación Nacional”. Respecto a la normativa de la provincia de Salta son tres los instrumentos que contemplan el reconocimiento de los derechos educativos de las poblaciones indígenas: en la “Reforma de la Constitución provincial salteña” sancionada en 1998, en la “Ley 7.121 de desarrollo de los Pueblos Indígenas” aprobada en el año 2000 y en la “Ley 7.546 ‘Educación de la Provincia de Salta’” (Rodríguez y Sulca, 2020).

²⁰ Consideramos oportuno remarcar que, si bien existe un reconocimiento de los derechos educativos de estas poblaciones en cuestiones normativas, no perdemos de vista que la garantía de su cumplimiento entra en tensión en los espacios escolares. Esto puede deberse a la transformación estructural que estos escenarios requieren en tanto se incluyan, entre otras cuestiones, los conocimientos, las prácticas culturales y cosmovisión de los pueblos indígenas (Rodríguez y Sulca, 2020).

mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes” (Quijano, 2000, p. 219). Sobre este punto, la imposición de ciertos saberes y formas de vida, a través de un sistema de justicia moderno/colonial, amerita un abordaje mucho más profundo para el cual este escrito resulta insuficiente.

No obstante, procuramos dar cuenta de que la propuesta de formación para jóvenes wichí, impulsada por este sector poblacional, suscita un desplazamiento epistémico en el ámbito universitario. Sostenemos esto en la medida en que la Diplomatura se instaure en la universidad como una acción derivada de un sector poblacional invisibilizado social y culturalmente. Aquí, es oportuno recuperar las palabras de Osvaldo Segovia, representante del Consejo Wichí Lhämtes y docente de la Diplomatura, quien en el inicio formal de la carrera²¹ subrayó:

(...) el castellano que estamos hablando no es nuestra lengua. Por ser nuestra segunda lengua, y por ser la lengua de instrucción de la justicia, nosotros, los pueblos originarios que hablamos en wichí, necesitamos que nos entiendan y construir una comunicación que nos sirve a todos (...) nadie tuvo en cuenta que nosotros somos hablante del español como segunda lengua” (Facultad de Humanidades – UNSa, 2021).

Al decir esto, reconoce estar en una relación asimétrica en el acceso a la justicia por hablar wichí y no la lengua de la sociedad mayoritaria. A partir de allí registra una imagen suya distinta a la de otras/os identificando como problemáticas “que van desde la desestimación de aspectos lingüísticos y culturales propios hasta las apreciaciones y sentencias injustas” (Res. H.Nº: 2156, 2019, p. 2). De este modo, se puede advertir, una vez más, cómo lo moderno/colonial, se expresa en la clasificación universal de las poblaciones (Quijano, 2000), en este caso, a través del poder hegemónico mundial como puede ser el uso de una única lengua para acceder a ciertos espacios, como el judicial.

²¹ El inicio del cursado de la carrera se realizó el día 12 de noviembre del 2021 de manera virtual a través de la plataforma Zoom y transmitido en vivo por YouTube. Como primer momento se llevó adelante un acto de apertura donde participaron representantes del Consejo Wichí Lhämtes, las/los estudiantes y docentes de la carrera y autoridades de la Facultad de Humanidades, la Universidad Nacional de Salta y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. El registro del evento se encuentra disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=XXrtKn93Bs>.

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, aquellas 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). En relación a la lengua wichí, según Macarena Ossola, “se encuentra que un gran número de sus hablantes es monolingüe en la lengua vernácula, y de los muchos hablantes bilingües se evidencia que la mayoría se maneja con más soltura en la lengua autóctona que en el español” (2015, p. 64).

De tal modo, este pueblo busca ser identificado por las instituciones, es decir, no 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 capaz de generar “una fuente de sentidos por explorar, una cuna de esperanzas, suposiciones y acontecimientos contra-factuales” (Giuliano, 2021, p. 13).

Comprendiendo el carácter político de la educación, representantes de la Facultad de Humanidades se propusieron acompañar a la creación de un proyecto 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, sostuvo en la presentación formal de la carrera que su labor, junto con el de otras personas de la Facultad de Humanidades, fue 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). 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).

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).

En este sentido, una universidad que se predispone a re-discutir y re-pensar las bases y fundamentos de su “contrato social y cultural” heredado de la sinonimia moderno/colonial (Giuliano, 2017) y de la razón calculista en la que se sostiene (González, 2001) se proyecta hacia un modelo de institución intercultural. Se trata de una apuesta por la construcción de experiencias donde afloran nuevas formas o maneras de ser, hacer, pensar, saber, sentir, vivir que se orienten a su transformación y refundación.

La aprobación de la Diplomatura y la forma en que fue elaborada trajeron consigo la esperanza de aunar esfuerzos entre universidad y pueblos indígenas que trabajen de manera mancomunada. Esto no implica que las universidades deban responder a demandas sociales por el hecho de cumplir ciertas promesas, sino que debe reaccionar siempre con una autocrítica capaz de preocuparse y replantearse los propósitos de su existencia en la sociedad. Tal como menciona Germán Cantero (2006) la universidad “desde las posibilidades que le permite la autonomía que aún conserva, tiene y tendrá mucho por hacer desde la docencia, la investigación y la extensión” (2006, p. 221). Atendiendo a estas convicciones, es posible en la academia promover acciones y sentires pro-activos, constructivos, inclusivos, que valoren, que se genere diálogo, conversación, acuerdos y reconocimiento (Ortiz Ocaña, Arias y Pedrozo Conedo, 2018).

Contextos de interacción bilingüe

La carrera inicia con cuarenta estudiantes, los/as cuales fueron seleccionados/as a través de un proceso en el que se contemplaron diversos aspectos: la pertenencia al pueblo wichí y el manejo de la lengua wichí. El proceso de selección consistió, en primer lugar, completar una ficha de preinscripción y, en segundo lugar, asistir a una entrevista para conocer las expectativas de ser estudiantes de la carrera.

La Diplomatura comenzó a dictarse en noviembre de 2021 bajo formato virtual. En 2022, se opta por un régimen semi-presencial, continuando con la primacía de las clases virtuales. La carrera cuenta con doce materias, distribuidas en tres apartados: 1. Módulo Jurídico; 2. Módulo Cosmovisión y 3. Módulo Lenguas. Cada segmento contempla cuatro materias que son dictadas por especialistas en la temática. Durante el dictado del segundo bloque, específicamente, en la asignatura “Introducción al concepto de “cosmovisión”, aportes de las Ciencias Sociales y elementos para la investigación”, los/as estudiantes completaron una encuesta a través de la herramienta informática Google Forms. La actividad se realizó con el propósito de recuperar información sobre las experiencias socioeducativas y lingüísticas por las que transitaron los/as estudiantes en los escenarios educativos hasta la incorporación a la Diplomatura.

De la totalidad de los/as estudiantes, veintidós personas completaron el formulario. A partir de la lectura de los datos es posible elaborar una caracterización de los/as jóvenes que estudian esta carrera. En esta oportunidad nos interesa detenernos en las informaciones brindadas en torno al rol de las lenguas (español e indígena) en el sistema educativo y las significaciones que ellas asumen en este escenario formativo. En este sentido, todos/as los/as jóvenes que completaron la encuesta asumen manejar el wichí y el español. Respecto a la primera, esta constituye su primera lengua, en tanto es aprendida en el torno familiar y comunitario. Ante la pregunta de qué persona fue fundamental para que aprendiera la lengua wichí, los resultados muestran que la figura de la madre tiene mayor influencia en la enseñanza. En este aspecto, el aprendizaje en este contexto se realiza fundamentalmente de manera oral.

El español, por su parte, constituye la segunda lengua que los/as jóvenes aprenden. Aquí, la escolarización ocupa un lugar central como instancia de imposición en favor de la lengua

hegemónica. La mayoría de los/as estudiantes de la Diplomatura manifiesta que empleó el español en sus estudios primarios y secundarios. El resto considera que, en su experiencia escolar hizo uso tanto del español como el wichí. En consonancia, existen estudios que señalan que la situación sociolingüística de monolingüismo se evidencia en niños/as que no ingresan en el sistema educativo, como así también entre los/as ancianos/as (Ossola, 2014).

En relación con las competencias de escritura del wichí y el español, la situación se presenta dispar y varía de acuerdo a las historias y las trayectorias personales. Si bien, la totalidad de los/as estudiantes maneja el habla indígena de su pueblo, no todos/as manipulan la escritura con total seguridad. Al respecto, el 36% de estudiantes considera saber poco la escritura en lengua wichí. En este plano, el hogar familiar constituye la primera opción donde los/as jóvenes afirman haber aprendido a escribir. Con un porcentaje menor, se encuentra la escuela y la comunidad. Hay casos excepcionales donde se afirma haber adquirido esta práctica en escenarios que no pertenecen a la educación formal.

Entre las dificultades que los/as estudiantes atraviesan para escribir en wichí, el 77% afirma que se corresponde por las variedades dialectales que cuenta el sistema de escritura²². La capacidad de escribir en español también se torna un desafío para estos/as jóvenes. Solo dos estudiantes expresan manejar de forma excelente la escritura del español. Diez valoran como bueno y nueve como regular. Solo uno considera como malas sus capacidades. Bajo la pregunta de dónde aprendieron a escribir en español, el 91% afirma haberlo hecho en el escenario escolar. El resto expresa haber accedido a internet y medios de comunicación para formarse en la lengua hegemónica. Entre las dificultades para escribir en español, coincide un gran porcentaje de estudiantes que organizar las ideas en hispano constituye uno de los mayores obstáculos. Como otras opciones, manifiestan sentirse inseguros en la lengua, no entender el sentido de las palabras y no comprender la sintaxis/gramática.

Lo considerado hasta aquí nos permite advertir que los/as estudiantes presentan características heterogéneas en el uso del wichí y el español. Ambas lenguas se ponen en

²² El estudio realizado por Macarena Ossola (2014) señala que “La lengua wichí ha sido caracterizada como un continuum de distintas variedades dialectales con diferencias fonológicas, gramaticales y léxicas bastantes importantes, aunque inteligibles entre sí (Gerzenstein et. al. 1998)”. (Ossola, 2014, p. 130)

juego durante el cursado de la Diplomatura, en tanto hacen uso de la misma, principalmente, para comunicarse y para aprender saberes culturales.

Estas acciones se fundamentan en los términos de interculturalidad en tanto se pretende construir un proyecto y una práctica política diferente basada en el diálogo con/entre saberes y prácticas culturales de la academia y la comunidad indígena wichí.

En este sentido, la Diplomatura constituye un intento de poner en juego la interculturalidad en los espacios educativos en el ámbito universitario. Es decir, en el diálogo con/entre saberes y prácticas culturales de la academia y la comunidad indígena wichí a partir de las interacciones lingüísticas. Es a través del camino de la complementariedad, la reciprocidad y la relacionalidad que es posible constituir una convivencia intercultural armónica y respetuosa (Ortiz Ocaña, Arias y Pedrozo Conedo, 2018).

De esta forma, la propuesta formativa de la Diplomatura puede ser un lugar donde se generen sutiles transformaciones en diferentes ámbitos, un lugar que sirva de campo fértil a nuevas formas de relación y a pensar otros mundos posibles y otras formas de vida (Cantero, 2006).

Consideramos que esta propuesta formativa elaborada por y para el pueblo wichí constituye un reto y un desafío para hacer frente y resistir/re-existir a las diversas lógicas moderno/coloniales que prevalecen en el espacio universitario y que, en muchos casos, limitan nuestra existencia. Asumimos la tarea de decolonizar la universidad (Palermo, 2015) para ello, debemos seguir apostando al cimiento de prácticas educativas interculturales, como la de elaborar un currículum desde saberes “otros”, no reconocidos por la matriz moderno/colonial, como son los del pueblo wichí. De acuerdo a ello, las/os jóvenes estudiantes de la Diplomatura ingresan a la universidad no solo a aprender y transformarse sino también a enseñar (Ortiz Ocaña, Arias y Pedrozo Conedo, 2018).

Referencias bibliográficas

- Berisso, D. (2017). Más allá del éxito y del fracaso: Un abordaje ético de las razones de educar. En D. Berisso (Ed.), *(Des)orden de méritos: filosofía de la educación y cultura popular* (pp. 145-155). Del Signo.
- Bermúdez González, J. (2021). Entre voluntarismo y emergentismo: aproximación decolonial a la gobernanza del sistema de justicia colombiano. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26, (93), 87-103. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8065393>
- Cantero, G. (2006). Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones. En P. Martinis y P. Redondo (Eds.) *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas* (pp. 205-224). Del Estante.
- Carli, S. (2018). La universidad reformista versus la universidad nacional y popular. *Universidades*, 69, (75), 49-60. DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2018.75.503>
- Corbetta, S., Boneti, C., Bustamente, F. y Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos*. CEPAL - Naciones Unidas. Recuperado a partir de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44269-educacion-intercultural-bilingue-enfoque-interculturalidad-sistemas-educativos>
- Facultad de Humanidades – UNSa. (28 de diciembre de 2021). *Inicio - Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichi*. [Archivo de video] https://www.youtube.com/watch?v=_XXrtKn93Bs
- Giuliano, F. (2017). *Rebeliones éticas, palabras comunes: conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek*. Miño y Dávila
- Giuliano, F. (2018a). Aprobación/desaprobación: dos caras de la razón evaluadora. Un debate filosófico y algunas claves de resistencia. *Voces de la Educación*, 3, (6), 85-92. Recuperado a partir de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/122>
- Giuliano, F. (2018b). Situar a Paulo Freire: entre el racismo epistémico y la razón evaluadora. Una lectura crítica desde la Filosofía de la Educación. *Pensando-Revista de Filosofía*, 9, (17), 191-225. DOI: <https://doi.org/10.26694/pensando.v9i17.6424>

- Giuliano, F. (2021). Destinos que no tienen pruebas: Pedagogías conjeturales, gestos invaluables, errancias incorregibles, arte de la (actitud) crítica. *Revista Rupturas*, 11, (1), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.22458/rr.v11i1.3390>
- González, H. (2001). La tradición crítica argentina frente al pensamiento como cálculo. En F. Naishtat, A. M. García Raggio, S. Villavicencio (Eds.). *Filosofías de la universidad y conflictos de racionalidades* (pp. 57-66). Colihue.
- Guaymás, A. (2016). Educación superior y pueblos indígenas: políticas y prácticas de reconocimiento de la diversidad cultural e interculturalidad en Argentina. En M. V. Di Caudó, D. Llanos Erazo, M. C. Ospina (Eds.) *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces. Ecuador* (pp. 215-244). Abya-Yala.
- Hanne, V. (2018). Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta. *Alteridad*, 13, (1), 14-29. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.01>
- Ilvento, M. C. et al (2011). La Universidad Nacional de Salta: Una mirada política acerca de la institución. En M. C. Ilvento et al (Eds.) *Trayectorias educativas e inserción laboral: un encuentro de miradas* (p.59-74). Mundo Gráfico.
- Kaplan, C. V. y Sulca E. M. (2021). Currículum y justicia escolar en contextos pluriculturales. *Revista Teias*, 22, (67), 372-381. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2021.62798>
- Ortiz Ocaña, A., Arias, M. I. y Pedrozo Conedo, Z. (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Unimagdalena,
- Ossola, M. M. (2014). Diversidad cultural y lingüística en la educación superior argentina. Debates sobre los usos y representaciones de las lenguas wichí y español entre jóvenes universitarios. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (27), 128-141. Recuperado a partir de <http://ref.scielo.org/nsvj2y>
- Ossola, M. M. (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. EDUNSE.
- Ossola, M. M. (2020a). Jóvenes indígenas y educación superior en Argentina. Experiencias y desafíos del ingreso, la permanencia y la graduación universitaria. *Desidades*, (26), 39-51. Recuperado a partir de http://desidades.ufrj.br/es/featured_topic/jovenes-indigenas-y-educacion-superio
- Ossola, M. M. (2020b). 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. Recuperado a partir de <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1105/>

Paladino, M. y Ossola, M. (2016). Educación superior y jóvenes indígenas. Aportes a la discusión desde un abordaje etnográfico. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4, (1), 45-55. Recuperado a partir de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/8730>

Palermo, Z. (2015). *Des/decolonizar la universidad*. Del Signo.

Qujano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.

Res. H. N° 2156 (2019). Proyecto presentado por la Dra. Macarena Ossola para el dictado de la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el acceso a la Justicia. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

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 no publicada]. Universidad Nacional de Tucumán.

Rodríguez, N. y Sulca, E. (2020). El acceso a la educación y la inclusión socioeducativa de estudiantes indígenas. Provincia de Salta Argentina. *Textura*, 22, (51), 194-218.

Soler, A. y Abrahan, C. (2019). El salteñazo. Mayo del 1969. *Revista Conflicto Social*, 12, (22), 134-174. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n51-5683>

Walsh, C., Oliveira, L. F. y Candau, V. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, 26, (83), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>

Acerca de los autores

Gonzalo Víctor Humberto Soriano, profesor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Salta), Estudiante de la Especialización en Derechos Humanos (Universidad Nacional de Salta), Doctorando en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires) Becario Doctoral del CONICET en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH-UNSa).

María Macarena Ossola, licenciada en Antropología (Universidad Nacional de Salta) y Doctora en Ciencias Antropológicas con mención Sociocultural (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Investigadora Adjunta del CONICET en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH-UNSa).