

María Macarena Ossola¹

Educación superior de jóvenes indígenas en la provincia de Salta (Argentina): trayectorias personales, tensiones familiares y expectativas comunitarias

“La educación primitiva era un proceso a través del cual se mantenía una continuidad entre padres e hijos... La educación moderna le da una gran importancia a la función de la enseñanza de crear discontinuidades: de convertir al hijo del analfabeto en un individuo que sabe leer y escribir.”

Margaret Mead

Introducción.

Los vínculos entre las instituciones escolares y los pueblos indígenas de Latinoamérica han sufrido variaciones con el paso del tiempo. Sin embargo, y en términos generales, la institución escolar instalada en territorios con población indígena ha mantenido desde la época colonial hasta la actualidad, un marcado sesgo asimilacionista o integracionista. Así, la búsqueda por la integración se proyectó tanto en términos religiosos (piénsese en la tarea de los jesuitas y los franciscanos) como en términos seculares (buscando la formación de ciudadanos para los estados-nación)

La dificultad de trazar una relación histórica *única* entre las instituciones educativas formales y los pueblos indígenas radica en la diversidad inherente a ambos. Así, mientras las primeras responden a la especificidad de cada formación estatal (y su modo particular de establecer “diálogos de alteridad” –Briones, 2005-), los segundos manifiestan grandes diferencias respecto a los modos de organización social, la forma de concebir y ocupar el espacio, la vitalidad lingüística, los vínculos con el poder estatal, los niveles de escolarización, etc.

De esta forma, lejos de plantear un tipo de estudio general de las relaciones entre la escolaridad y los pueblos indígenas, en este trabajo retomamos la línea de investigación de tipo micro-social que tiende a captar los sentidos de la escolaridad para sectores sociales particulares (Rockwell, 2009; Czarny, 2007) Por ello, coincidimos con la propuesta teórico-metodológica de la *etnografía de la educación*, la cual tiene como objetivo la reconstrucción analítica de los procesos y relaciones reales del entramado social-educativo. (Levinson; et. al, 2007).

¹ Licenciada en Antropología. Becaria doctoral de CONICET. Doctoranda por la Universidad de Buenos Aires. Auxiliar Docente (Universidad Nacional de Salta). Investigadora Adscripta CIUNSA y CEPHIA (Centro Promocional de investigaciones en Historia y Antropología “Dr. Guillermo Madrazo”). Correo electrónico: maca_ossola@yahoo.com.ar

Desde esta perspectiva, nos proponemos en este trabajo realizar una aproximación a los sentidos que guarda el ingreso a la universidad para jóvenes procedentes de comunidades indígenas wichí del interior de la provincia de Salta.

Lo interesante respecto al empleo de la metodología etnográfica, es que nos ha permitido el registro de prácticas educativas tanto en la universidad como en la comunidad de origen de los jóvenes. Esto, a su vez, ha enriquecido la investigación, ya que la realización de entrevistas en profundidad (con los jóvenes y con los docentes) ha dejado entrever que el ingreso de poblaciones indígenas a la universidad no puede comprenderse en toda su complejidad si no tenemos en cuenta los significados que esta posibilidad guarda para los miembros de la comunidad de referencia y para las familias de estos jóvenes.

Diversidad geográfica y pluralidad cultural en Salta.

La investigación se lleva adelante en el marco de una formación doctoral². La misma intenta relevar cuáles son los sentidos que los grupos aborígenes del interior de la provincia de Salta le otorgan al ingreso a la escolaridad de nivel superior, en el actual contexto de pasaje de los indígenas de objetos a sujetos de derecho internacional (Barsh, 1994).

Específicamente, nos interesa conocer cuáles son las significaciones que un grupo de tres jóvenes wichí que provienen de comunidades ubicadas en el Municipio de Santa Victoria Este (Rivadavia Banda Norte, Salta, Argentina) le otorgan a sus estudios de nivel superior en la Universidad Nacional de Salta (UNSa)

A los fines de lograr una visión holística de este fenómeno complejo, consideramos necesario, en una primera instancia, comprender la geografía salteña. La provincia de Salta se ubica en el Noroeste Argentino. Limita con tres países (Paraguay, Bolivia y Chile) y con seis provincias (Jujuy, Chaco, Formosa, Santiago del Estero, Tucumán y Catamarca). Su geografía es diversa: la región del Este se caracteriza por ser una zona de monte pedemontano y áreas selváticas denominada “Chaco salteño”; en el centro de la provincia encontramos valles y sierras sub-andinas y en el estrecho oeste, el paisaje se caracteriza por la zona de montaña (Altiplano)

La diversidad de su geo-morfología es paralela a la diversidad cultural que alberga la provincia: “(...) la Provincia de Salta es dentro de la Argentina la que posee la mayor diversidad de etnias indígenas, en total unas nueve, que habitan tanto en las tierras altas [altiplano] como en las tierras bajas [monte chaqueño], en todos los casos, con prolongaciones a alguna provincia o país vecino.” (Buliubasich, 2009: 11)

Estos grupos étnicos son, en las tierras bajas: los Guaraníes (también conocidos como Chiriguano), Chané, Wichí (o Mataco), Tapyy o Tapieté, Chorote (Iyojwaja o Iyojwujwa), Chulupí (o Niwaklé), Toba (o Qom), y en las tierras altas: los Kollas y Diaguito-Calchaquíes.

² Doctorado de la Universidad de Buenos Aires (orientación Antropología). Proyecto de tesis: “Diversidad y alteridad en las propuestas educativas salteñas. Un acercamiento etnográfico a la escolarización universitaria de jóvenes wichí”. Dirección: Dra. Gabriela Novaro. Co-dirección: Dra. Ana Carolina Hecht.

Marcaciones de alteridad contemporáneas: ¿quién es el aborígen salteño?

Desde las narrativas hegemónicas de construcción de alteridad a nivel nacional, Salta comparte el imaginario civilizatorio que marca la identidad de los argentinos, es decir: “una nación homogéneamente blanca y europea³, que silencia la existencia de otros tipos de alteridades, como la de los pueblos indígenas (siempre pocos y a punto de desaparecer por completo) y también la de los afro-descendientes”. (Briones, 2005: 21)

Por su parte, la provincia de Salta ha creado sus propios modos internos de “diálogo” con la diversidad. Lo específico de las marcaciones identitarias en Salta, según lo indican Lanusse y Lazzari (2005) es la centralidad de la figura del gaucho (entendido como el “salteño típico”), a partir de la cual se marcan las diferencias (territoriales y simbólicas) con los “otros”: el colla y el indio. Estas clasificaciones, si bien se aplican a poblaciones “nativas” (las cuales remontan su existencia a orígenes pre-hispánicos), establecen diferencias a partir del territorio que ocupa cada comunidad. Así, los aborígenes de las comunidades del Chaco salteño representan al “indio”, mientras los indígenas de la zona alta son representados bajo la figura del colla:

“Se desprende del análisis que, en su forma más simple, el juego de las identidades y diferencias se despliega entre las categorías de gaucho, colla e indio (...) los indios son identificados en el pasado y, como tales, sólo sobreviven en el presente en la región chaqueña. La continuidad de este rasgo en las narrativas y modelos evidencia a los ‘indios del Chaco’ como la diferencia interna más irreductible de la salteñidad (...) El ‘colla’ opera de un modo diferente. En el modelo criollizante, el ‘colla’ es positivado como ‘criollo’ (nativo) de origen indígena y, en tal sentido, se alinea con el gaucho. Es mejor digerido por un ser salteño que ahora se proyecta en una dirección integradora y democratizante, por un lado, y reparadora del espíritu autóctono de la tierra, por otro”. (Lanuse y Lazzari, 2005: 207. Comillas en el original).

Estas marcaciones identitarias han configurado un imaginario en gran medida compartido por los ciudadanos urbanos respecto de los modos de concebir a los indígenas salteños. Así, al hacer mención a los grupos indígenas de la provincia, se suele pensar en los habitantes del Chaco salteño, relegando a los aborígenes del altiplano provincial⁴.

Revertir este imaginario, y crear un campo de interlocución indígena que nucleee la gran diversidad del territorio provincial es uno de los ítems principales en la agenda de las organizaciones indígenas.

Caracterización de la zona de estudio y referente empírico.

³ Este imaginario se sintetiza en un conocido refrán que dice: “los peruanos vinieron de los incas, los mexicanos de los aztecas y los argentinos de los barcos”.

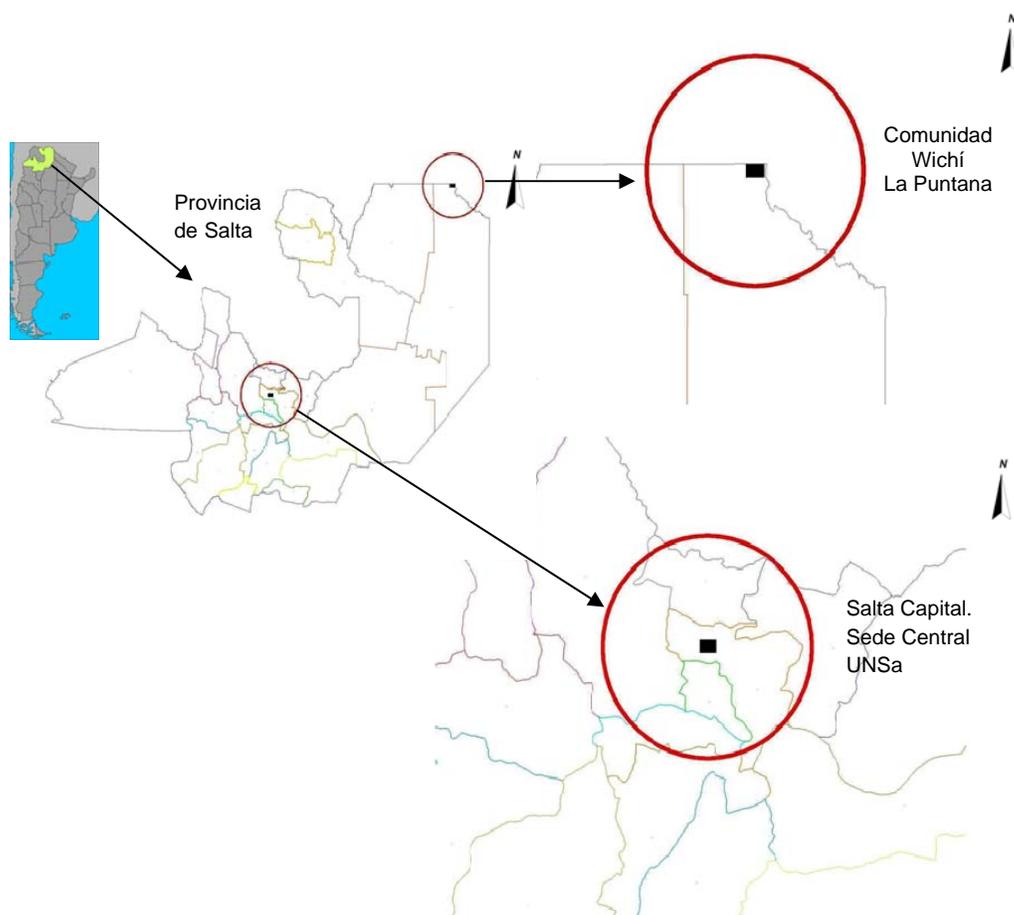
⁴ Durante el VII Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras (Ciudad de Salta, julio de 2010), se produjo un rico intercambio entre la antropóloga salteña Catalina Buliubasich, quien exponía acerca de estas construcciones de “indianidad” en Salta, y Omar Jeréz, un antropólogo jujeño, quién expuso que en Jujuy la situación de los grupos indígenas estaba invertida, es decir, la construcción de “lo indio” se realiza a partir de los pobladores del altiplano, relegando a los grupos étnicos de las yungas, el monte y la selva.

Los jóvenes wichí con quienes se trabaja provienen de una comunidad ubicada al Noreste de la Provincia de Salta, la cual se denomina La Puntana. La Puntana dista 600 km de Salta Capital. El acceso a la misma se realiza desde la ruta nacional N° 34, tomando luego la ruta provincial N° 56. Desde allí, se realizan 180 Km. por caminos de tierra para ingresar a la localidad.

De acuerdo a datos proporcionados por Cristóbal Wallis (2010), la población de la Puntana para el año 2.000 era de aproximadamente 700 personas, de las cuales un 99% pertenecían al pueblo wichí.

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

Mapa 1
Provincia de Salta. Detalle de la ubicación de La Puntana y del departamento Capital (sede de la Universidad Nacional de Salta)



Fuente: Elaborado por el ingeniero Pablo Campos (2010)

En cuanto al modo de asentamiento, Avilés (2010) indica que: “Antiguamente, los wichís vivían en el seno de comunidades reducidas en número basadas en el parentesco, las cuales eran móviles de acuerdo a la disponibilidad de recursos naturales. Con la llegada de los misioneros anglicanos a la zona, la ocupación de tierras por parte de la población criolla, y ciertas ofertas de servicios oficiales, se produjo una especie de reducción en comunidades, en donde se nuclearon varias familias. Esta disposición espacial es la que persiste en la actualidad”. (Avilés, 2010: 3)

La Puntana cuenta con una escuela primaria y un establecimiento secundario. Ambos funcionan ocupando la mitad de un edificio moderno que fue inaugurado en el año 2009 por la presidenta Cristina Fernández de Kirchner. Con anterioridad, la escuela primaria era una escuela de tipo “rancho”, mientras la secundaria tenía un funcionamiento itinerante: para el dictado de clases, tomaba prestada por la tarde las aulas de la escuela primaria o los profesores dictaban sus clases bajo un árbol.

Es importante resaltar que la escuela ha cumplido la función de “agente civilizador” por excelencia en la zona, excediendo la tarea de transmitir los conocimientos oficiales. A grandes rasgos, podemos plantear que la escuela en esta comunidad tiene tres funciones principales. La primera es la enseñanza del idioma nacional: el español. Esta se constituye en una tarea de gran impacto aculturativo, ya que los niños wichí ingresan a la escolaridad a la edad de cinco años manejando, únicamente, la lengua vernácula: el wichí. Esta lengua pertenece a la familia lingüística mataco-mataguaya conformada además por las lenguas: chorote, chulupí y maká. Las dos primeras aún se hablan en nuestro país mientras que el maká se habla sólo en la República del Paraguay (Censabella, 1999). Es importante resaltar que las lenguas de la familia lingüística mataco-mataguaya se destacan del resto de las lenguas indígenas de Argentina por ser las más vitales, en particular, cabe destacar que los wichí son el grupo más numeroso de esta familia. O sea, un gran número de sus hablantes es monolingüe en lengua vernácula y muchos bilingües se manejan con mayor soltura en la lengua autóctona que en el español.

Dada esta situación lingüística particular, la educación formal toma un carácter en primera instancia ajeno, pero no exento de luchas por la constante re-configuración de los contenidos que deben enseñarse y el tipo de didáctica a ser empleada. (Hecht, 2006; Serrudo, 2006)

La segunda función que cumple la escuela en la zona, es la de transmitir, desde la cotidianidad (es decir, que no se encuentra implícito en el currículo) la doctrina cristiana (de los cuales la mayor parte de los maestros y profesores forman parte). Esta función, si bien no es explícita, marca relaciones de alteridad con relación a la religión protestante que las familias wichí practican. Es relevante considerar que, además de la escuela, la otra institución que ha estado presente en la comunidad de la Puntana es la iglesia Pentecostal.

Por último, la tercera función prioritaria consiste en el trabajo constante de construcción de “argentinidad”, dado que la comunidad de encuentra a 2 km. del límite con Bolivia, y los intercambios fronterizos son parte de la cotidianidad de estos pobladores. La frontera, de hecho, en muchos casos delimita nacionalidades, pero no marca cortes respecto a condiciones de vida similares, demandas compartidas (por ejemplo, por la ocupación de las

tierras), uso de la lengua vernácula (aunque las poblaciones “wichí” de Bolivia se autodenominan “wenayec”) y el sostenimiento de redes de parentesco extendidas.

Como lo hemos indicado en la introducción, la tarea etnográfica se despliega tanto en la comunidad de origen de los jóvenes como en las instalaciones de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Esta institución se emplaza en Salta Capital. Su fundación se produjo en 1972, y sus estatutos fundacionales dejan entrever una visión “latinoamericana y comprometida con la realidad social” para la casa de Altos Estudios.

Julio, Luis y Pedro⁵ ingresaron a la UNSa en el año 2008. Todos ellos estudian en la Facultad de Humanidades. Pedro realiza el profesorado en Filosofía, mientras Luis y Julio cursan el profesorado en Ciencias de la Educación. Cuando llegaron a Salta, era la primera vez que se trasladaban a vivir fuera de la comunidad, puesto que desarrollaron la totalidad de sus estudios de nivel inicial, primario y medio en la escuela de la Puntana. Desde el arribo, la experiencia de estar en la universidad ha implicado grandes dificultades:

“Cuando llegué acá, para empezar, en la secundaria no tenía como que los contenidos para hacer la Universidad. Y cuando llegué acá lo veía tan grande, digamos, algo impasable a la universidad... tipo, no sé, un muro. Que yo dije: ‘no, no puedo’ Porque yo no tenía ni fuerzas ni nada para comprender [...] y me fue muy dificultoso”. (Julio, 13.11.09)

Desde la realización de las primeras entrevistas en profundidad con los jóvenes (septiembre-noviembre de 2009) se ha relevado las dificultades inherentes al ingreso a la universidad. Sin embargo, una vez que comenzaron las visitas a la comunidad, se tuvo un panorama más amplio: los problemas no se relacionaban sólo con las carencias económicas, con su tránsito por una educación secundaria poco exigente (en sus propios términos), ni por la falta de soporte afectivo. Muchas de las dificultades que atraviesan estos jóvenes se relacionan con las expectativas encontradas que los miembros de la comunidad, los jefes políticos y sus padres depositan en ellos.

Educación “en la cultura” y educación formal. La experiencia de la escolaridad y sus implicancias en la conformación subjetiva.

Más bien, el pasaje por la escuela y la escolaridad aparece [para las comunidades indígenas] como ese espacio complejo, porque allí se encuentran nociones y expectativas diversas acerca de lo que se espera una vez alcanzado dicho pasaje.

Gabriela Czarny

A menudo se resalta las diferencias entre la educación que se brinda en el seno de las comunidades indígenas y el formato escolar de enseñanza y aprendizaje. Carolina Hecht (2006) indica, respecto a las comunidades aborígenes wichí de Formosa que: “La escuela para los wichí debe continuar y ampliar las enseñanzas familiares [...] se piensa que a

⁵ Todos los nombres son ficticios para resguardar la confidencialidad de los participantes.

través de ciertas herramientas que allí se adquieren se logrará en un futuro su inclusión dentro de la sociedad nacional”. (Hecht, 2006: 109)

Lo interesante de esta aseveración, es la idea subyacente de que la escuela y la comunidad no son realidades totales homogéneas y separadas, sino que entre una y la otra se producen procesos complejos de apropiación, negociación y resistencia. Esto significa que si bien continúa existiendo una manera wichí de resolver la educación de las generaciones jóvenes, ésta ya no puede auto-explicarse, sino que hay que pensarla, concretamente, con la existencia paralela de la escuela.

Prestemos atención, a continuación, a los modos en que se ha caracterizado a la educación wichí. Rossi (2003) la describe de la siguiente manera:

“Entre las características sobresalientes de la sociedad wichí se destaca su comportamiento hacia los niños y sus estrategias de educación. Para ellos ‘educar’ o ‘educarse’ es vivir la vida día a día en la comunidad, familiarizarse con el mundo mítico y respetar a los demás en todo; es aprender a plantar, recolectar, cazar, escuchar de boca de los ancianos la tradición, sus mitos y secretos milenarios; es participar en los juegos y ceremonias colectivas. La práctica educativa consiste en la adquisición de habilidades en función de la fabricación de utensilios, el logro de recursos y la interiorización de valores éticos y morales”. (Rossi, 2003: 140. Comillas en el original)

Estas características sobresalientes de las estrategias educativas wichí remiten a un pasado de “pureza” cultural, sin contactos ni fricciones interétnicas. Sin embargo, en la Puntana actualmente se observa que algunas de estas prácticas perduran (la idea de educarse en el seno familiar sin que hayan formadores especialistas; el aprender a recolectar; cazar, etc.), mientras otras prácticas se han trastocado por los contactos establecidos con otras etnias de la zona y la “sociedad occidental”⁶.

A pesar de las modificaciones que han sufrido en la actualidad las estrategias educativas narradas por Rossi, podemos inferir que las mismas todavía existen en cuanto estructuran y dan significado a las prácticas y orientaciones de los miembros de la comunidad. Tomemos como ejemplo las palabras de Luis:

“(…) qué se yo... uno siendo de la comunidad... O sea, cuando uno se desempeña en estudiar, cuando inicia la primaria, hasta llegar a la secundaria, uno se desempeña mucho en eso, y como que deja de lado lo que es la cultura, los quehaceres de los padres, cosas cotidianas. Qué se yo, de pescar, de ir al monte, y un montón de cosas. Tanto como para las mujeres, ¿has visto? O de las artesanías, que también es un trabajo de ambos, ¿has visto? Y uno se da cuenta, cuando uno termina la secundaria, uno se da cuenta de que no puede aplicar lo que se enseñó en el colegio, ¿has visto?, porque es poco. Es poco lo que se ve”. (Luis, 11.10.09)

⁶ Como ya lo hemos indicado, es considerable en la zona la influencia de las iglesias protestantes.

En sus palabras, el estudiante universitario refuerza la separación entre la educación en “lo que es la cultura” y la educación brindada en el colegio secundario. Al terminar este nivel (para lo cual se necesita mucho desempeño) nos indica que “se dio cuenta de que lo que le enseñaron no lo puede aplicar a su realidad cotidiana”. Con esto, nos demuestra que en su experiencia le resultó dificultoso hallar puntos de conexión entre los conocimientos escolares y la realidad de “lo que es la cultura”. Luis prosigue de la siguiente manera:

“Y entonces uno ve eso y dice: ‘¿de qué me sirvió el colegio?’; ‘me pasé perdiendo el tiempo en el colegio’. Porque del colegio no aprendí nada... Y ver lo cultural, ¿viste? Y uno dice: ‘noooo’. Porque tampoco sé pescar, tampoco sé buscar leña. Así que, *si uno ingresa a un terciario, a una universidad, tiene que comenzar de cero, ¿viste? Como un niño que llega y que aprende las primeras palabras, ¿has visto? Y como siempre decíamos nosotros, ¿no? Del famoso salvaje (risas) que llegó a la sociedad y comenzó a aprender las primeras palabras, que se yo... a conocer lo que es la vida, ¿has visto? La vida decente (risas)*”. (Luis, 11.10.09)

En un primer momento, Luis resalta la expropiación que la escuela acomete en las comunidades indígenas en perjuicio los jóvenes: no sólo enseña los contenidos curriculares de una manera “leve”, que impide contar con los conocimientos mínimos para continuar con una educación superior, sino que, además, los jóvenes sienten que la escuela los ha alejado de “la vida cultural”, de modo de no tuvieron tiempo para aprender los conocimientos tradicionales.

Asimismo, en este relato, Luis expresa de qué manera el ingreso a la universidad lo posicionó, subjetivamente, frente a esa “diferencia interna irreductible de alteridad” que Lanusse y Lazzari (2003) esgrimen para el indígena del Chaco salteño.

Si nos detenemos a analizar el contenido de sus palabras, el joven describe lo que sintió al ingresar a la universidad posicionándose como un “otro” que carece de las habilidades del grupo que la universidad espera que ingrese. Así, por ejemplo, alude al niño que llega y aprende las primeras palabras. En este ejemplo, ellos serían los niños que no cuentan con el elemento fundamental para ser miembros de una sociedad: el habla.

Luego, refiere al famoso salvaje que llegó a la sociedad. Como en el caso anterior, se posiciona como el “otro” carente de los recursos necesarios para “ser parte de”, ya sea del *mundo adulto* como de *la sociedad* (occidental). Por último, el joven se refiere a la llegada a la universidad como el inicio del conocimiento de “la vida”, la vida decente. Todas estas marcaciones de diferencias actúan posicionándolo, reiteradamente, como el “otro” en las relaciones de alteridad con un mundo universitario que le es extraño y ajeno.

En una línea de reflexión similar, Julio comenta lo siguiente:

“La educación para mí digamos lo vemos que está desgastada, como que no da resultados. Y el chico [wichí que se encuentra estudiando en la universidad] llegaba allá [a la comunidad]. Quería ya volcar sus cosas, salir a pescar, observar la naturaleza, cazar, recolectar, todas esas cosas. Y ya le cuesta bastante, porque como que esta remando contra la corriente, ¿viste? Y al fin, ya no sirve ni para las dos cosas, ¿has visto? Querés ser para este lado, para el

occidente, tenés que ser... tenés que tener título y te descartan. Querés ser de acá [de la comunidad wichí], no sabés nada. Y al fin y al cabo ya como que te... te hacen perder”. (Julio, 13.11.09)

Al igual que Luis, Julio piensa que la trayectoria educativa los posiciona en un lugar paradójico de des-educación respecto a ambos: los contenidos escolares y el aprendizaje de las “cosas culturales” (pesca, caza, recolección). Sin embargo se observa aquí una mirada con una mayor carga negativa respecto a los procesos escolares. Esto se pone de manifiesto en la utilización de términos tales como “desgastada”, “no da resultados”, “remar contra la corriente” y “te hacen perder”.

Quizás con estas frases, Julio se está refiriendo más a lo que la educación es para él que a lo que la educación es en sí. Con sus palabras nos demuestra que el acceso a mayores niveles de escolaridad no es una tarea fácil de asumir, sino más bien una decisión compleja, en cuyo entramado se ponen en juego importantes procesos de conformación subjetiva. Aquí podemos retomar algunas ideas respecto a las instituciones como formadoras de subjetividad:

“(...) la escuela no es solamente ‘inigualitaria’, produce también diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros. Unos se forman en la escuela, otros a pesar o en contra de ella” (Dubet y Martucelli, 1998: 21).

En el caso específico de las universidades estatales argentinas, Mariana Paladino (2009) advierte que:

“Cuando indagamos sobre las causas del escaso porcentaje de jóvenes indígenas que cursan estudios de nivel superior, nos confrontamos no sólo ante problemáticas económicas, de distancia espacial, de barreras lingüísticas, sino también, a procesos de autoexclusión, por considerar este tipo de educación inaccesible, relativo a un grupo social y a una cultura y forma de conocimiento ajenas”. (Paladino, 2009: 116)

Lo llamativo, en el caso de estos jóvenes es que, a pesar de elaborar densas críticas respecto a la formación escolar que recibieron, no han optado por quedarse en la comunidad y proyectar una vida ligada al estilo “cultural” de caza, pesca, recolección y formación de una nueva familia. Al contrario, han continuado apostando por la educación formal. Nos preguntamos entonces: ¿a qué se debe esta decisión?

Estudiar en la universidad para permanecer en la comunidad: los sentidos del acceso a la educación superior con relación a las expectativas comunitarias y familiares.

“[...] yo siempre les digo a mis hijos yo te quiero ver el día de mañana adentro de una 4 x 4 pero con un sombrero coya, es así, no hay otra, es así [...] Prepárense, eso es lo que les digo como papá [...] Uno puede estar como oficial albañil, como electricista o como doctor, pero eso no quita el ser indígena, al contrario te da la posibilidad de que vos podés transmitir tu cultura”.

Carlos, vecino del barrio toba de Derqui, Gran Buenos Aires. En Hecht, 2010

Desde una primera aproximación, la existencia de grupos aborígenes en la ciudad es vista como una cuestión histórica anacrónica o como un contrasentido histórico según los imaginarios de los habitantes de la ciudad (Wright, 2001), para quienes la figura del “indio” se ubica necesariamente en el campo y, como hemos expuesto para el indígena salteño, específicamente, en el monte Chaqueño.

Si se toma en consideración este punto de vista, el indígena que ha migrado a la ciudad (por razones de trabajo o de estudio) debería negar sus lazos de identidad con el grupo cultural de origen. Sin embargo, hemos constatado entre este grupo de jóvenes que, lejos de darse una negación de los “orígenes culturales y territoriales”, se encuentran reivindicándolo.

Luis, por ejemplo, recordando una de las primeras clases en la universidad en la que la temática era “la cultura”, recuerda que la profesora comenzó a preguntar a cada chico con qué cultura se sentía identificado. Según su relato, todos sus compañeros respondieron que pertenecían a la “cultura salteña”. Llegado el turno de ellos, el joven asegura que su respuesta fue:

“[...] ‘nosotros somos wichí’. Y siempre decíamos ‘sí, nosotros somos wichí’. Con orgullo, ¿has visto? Porque me acuerdo lo que decía la profe [del colegio secundario de la Puntana] de que uno tiene que ocultarse, porque nos iban a discriminar. Y no... ¡hicimos todo al revés! No, somos wichí, somos esto, somos otra cosa [...] Y eso es lo bueno, de que uno se sienta, ¿has visto? Se sienta lo que es, y haga demostrar lo que uno es, ¿has visto?”. (Luis, 11.10.09)

Como podemos ver, en este contexto áulico específico (y ante la interpelación de la docente en busca de *la* identidad de los alumnos), los jóvenes resaltaron su pertenencia a la etnia wichí. Este sentido de pertenencia puede comprenderse a partir de la noción de diáspora:

“Hablar de comunidades en la diáspora nos remite a la desterritorialización; esto es, la posibilidad de pensar a sus miembros en relación simbólica y emocional con las comunidades de procedencia y no amarrados a la situación de vivir materialmente en ellas”. (Czarny, 2007: 936)

Asimismo, un modo de pertenencia a la comunidad de características des-territorializadas, supone la participación y el intercambio con la misma a través de diferentes tipos de acciones, como ser: enviar dinero, participar en las fiestas o, como en el caso de estos jóvenes “ayudar a la comunidad a través de la adquisición de conocimientos académicos”. En este sentido, los lazos de reciprocidad se refuerzan a través de la noción de dar y recibir:

“[...] para comprender a los pueblos indígenas habría que partir por comprender las formas distintivas de hacer, entre las que se encuentra la noción de dar. Ésta, remite al sentido de reciprocidad: por la pertenencia a una comunidad de la que formo parte, de la que doy y recibo. Dar y recibir nos permite comprender, por ejemplo, que ser licenciado esta socialmente valorado para la comunidad triqui [México], cuando los conocimientos adquiridos fuera de este contexto [...] se ponen ‘al servicio de la comunidad’. De alguna manera, ello implica que toda la comunidad se beneficie con ese saber, y no sólo quien lo adquirió”. (Czarny, 2007: 937. Comillas en el original)

Retomando este concepto de “adquisición de saberes que redunden en el bien de la comunidad”, nos preguntamos si la situación de pertenencia y membresía que Czarny postula para los triqui universitarios puede llegar a explicar la realidad de los wichí en Salta. Para pensarlo, vamos a reflexionar, en primer lugar, acerca de la elección de la carrera:

“Creo que más me incliné por la ciencia de la educación porque, bueno, la idea es esa: la de cambiar el modelo educativo en nuestras comunidades. Y bueno, es por eso por lo que yo estoy acá estudiando la educación [...] porque nosotros tenemos que trabajar por nuestra comunidad en esos ámbitos, ¿no? En lo que es la política, la salud y la educación”. (Julio, 13.11.09)

“[Estoy en Salta estudiando ciencias de la educación] porque es lo que más hace falta a las comunidades. Tanto como que haya un docente que sea originario, ¿has visto? Y que vea de qué forma puede incluir lo cultural y todo, en la escuela. Porque es donde uno lo puede ver”. (Luis, 11.10.09)

Como los relatos dejan entrever, la decisión de la carrera a seguir, en este caso el profesorado en ciencias de la educación, está íntimamente ligado a la creencia de que los conocimientos brindados en esa formación son los que la comunidad necesita. De esta manera, su estadía por la ciudad y sus estudios en la universidad, lejos de distanciarlos de la comunidad, los acerca a ella. Podríamos decir que su “estar aquí” (Salta Capital) cobra sentido al “ayudar allá” (la Puntana).

Ahora bien, ¿qué es lo que la comunidad espera respecto a la escolarización a nivel superior de estos muchachos? Según hemos registrado durante la realización de los trabajos de campo en la Puntana, los jefes políticos de la comunidad depositan en ellos la confianza en la formación de una futura dirigencia indígena. Si bien esto representaría un proyecto a futuro, en el registro de las interacciones cotidianas hemos observado que, gracias al acceso a mayores niveles de escolaridad, estos jóvenes han asumido un status diferente entre los restantes miembros de la comunidad. Esto, debido principalmente a las habilidades diferenciales en cuanto a la lecto-escritura que han adquirido:

“Cuando nosotros volvemos allá [a la comunidad] es como que los ayudamos a nuestros hermanos ¿no? Se nos acercan y nos piden nuestro consejo, nuestra palabra. Nos hacen leer los papeles que llegan de abogados, por la luz, el agua y nos piden que les leamos y les digamos que se puede hacer”. (Luis, 11.10.09)

En esta frase de Luis subyace el vínculo de reciprocidad, el *dar y recibir* planteado por Czarny. Ellos serían los “traductores” entre la sociedad occidental y la comunidad. Su “consejo” tiene un lugar de relevancia, puesto que ellos viven cotidianamente entre los ciudadanos y conocen sus modos de expresión, sobre todo en el formato escrito. Este rol de *traductores entre sociedades*, sin embargo, no está exento de tensiones en el seno de la comunidad. Recordemos que en la sociedad wichí, como otras sociedades indígenas, el consejo es sumamente valorado y es un capital con el que cuentan los adultos y, principalmente, los ancianos. Estos últimos pueden dar consejos, ya que por su prolongada experiencia de vida, han acumulado un vasto entendimiento del río y del monte. (Aikman, 2003)

De esta manera, el hecho de que los jóvenes con acceso a una mayor escolaridad estén habilitados para “aconsejar” a la comunidad produce posturas encontradas en el grupo de los adultos mayores. La co-existencia de un consejo vinculado a los ancianos (el cual se aprende en la cultura) y un consejo de los jóvenes (adquirido a partir de la estadía en la universidad) genera dos tipos de enseñanzas diferenciadas, las cuales requieren del aprendizaje de un lenguaje específico para cada una: “[...] el dominio de la lengua de los ancianos se hace particularmente importante. Por ejemplo, la madre de una estudiante universitario de 26 años estaba muy preocupada porque su hijo pasaba bastante tiempo fuera de San José, en lugar de estar ya casado en la comunidad y entrenándose en el lenguaje de los ancianos”. (Aikman, 2003: 149)

En este ejemplo, se contraponen el dominio correcto de la lengua occidental (considerado por las comunidades indígenas como una herramienta que la universidad puede brindarles) frente al dominio de la lengua de los ancianos (la cual se aprende *en la cultura*). Ya para el caso de los wichí de la Puntana, Julio comenta lo siguiente:

“[...] no es que reniegue, ¿no? De mi padre, del cacique. Hizo y hicieron lo que pudieron, ¿viste? Que no está mal, digamos, defendieron bastante cosas, pero *no basta con eso*. Hay otras cosas que no pudieron, que no tuvieron la suerte de apropiarse, de entrar, que se yo, en la universidad. Y bueno, agradecemos a dios, de que somos privilegiados de estar acá”. (Julio, 13.11.09)

Pareciera, tras leer su relato, que su acceso a la universidad es leído como una nueva posibilidad de defensa de la comunidad, una defensa elaborada a partir de la adquisición de herramientas en la universidad:

“Yo no voy tanto en eso, ¿no? De, de quizás buscar sólo mi bienestar yo sólo, ¿no? [...] Para mí, ¿no? Y de tratar, digamos, de apropiarme de la *riqueza*, ¿no? O sea, porque *es para mí y es para mi pueblo*, ¿no? Como que, lo que pienso esto, digamos, es que el día de mañana, digamos, yo sepa más, yo tenga más conocimientos en esto, que pueda expresarme más, más correcto digamos. Creo que podría ayudar mucho, ¿no? Esto de difundir mi cultura. Y bueno, si tengo la posibilidad, luchar con mi pueblo... yo voy en eso, ¿no? [...] para mí la educación, esto, digamos, es muy útil para nosotros. Va, yo por mi parte veo que, de que, bueno, *es una herramienta más*, que digamos que *nos imponen, nos influyen*, pero es algo muy útil, ¿no?” (Pedro, 07.09.09)

En sus palabras, el joven estudiante del profesorado de filosofía expresa una doble faceta para la educación universitaria: es algo ajeno a su realidad cotidiana (“se impone”, “se influye”), pero a la vez constituye una herramienta que, de ser apropiada, puede servir para la lucha junto a la comunidad. Para comprender cuáles son los sentidos que puede asumir esta lucha, es oportuno mencionar que la comunidad wichí de la Puntana se asienta en tierras fiscales. Específicamente, esta comunidad, junto a otras de la zona se emplaza en el Lote Fiscal N°55, un territorio que desde la década de 1990 viene siendo objeto de disputa entre las comunidades y el gobierno provincial⁷. De este modo, Buliubasich y Rodríguez

⁷ Para conocer los modos en que se ha llevado adelante la disputa por las tierras entre los habitantes de los lotes fiscales N°55 y N°14 y el gobierno salteño, consultar Carrasco (2005)

sostienen que los reclamos que estos pueblos realizan, son demandas articuladas *desde la cultura*, las cuales tienen como objetivo principal la tenencia de las tierras que ocupan ancestralmente (Buliubasich y Rodríguez, 1999)

Reflexiones finales.

A lo largo de nuestro recorrido por la reconstrucción de los sentidos que la escolaridad guarda para los jóvenes universitarios wichí hemos dado cuenta de una multiplicidad de fenómenos que se interpenetran en una compleja trama donde la diversidad cultural, los modos de percepción de la alteridad y la pertenencia a una comunidad se encuentran resignificados a partir de la posibilidad de ingresar a mayores niveles de educación formal.

La etnografía, como una herramienta teórico-metodológica orientada a la “documentación de lo no-documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009) ha permitido la reconstrucción de los sentidos que Pedro, Luis y Julio destacan respecto a sus trayectorias vitales y escolares. A partir de sus narrativas, hemos identificado los significados muchas veces encontrados que la escolaridad guarda para ellos en tanto miembros de la etnia wichí.

Así, en una primera instancia, el nivel de escolaridad medio (secundaria) se constituye como el centro de sus críticas, por tratarse de un tipo de educación que los aleja de la experiencia del conocimiento en dos sentidos: les quita la posibilidad de destinar tiempo al aprendizaje “en la cultura” y, simultáneamente, brinda una enseñanza que ellos evalúan como inadecuada (“pobre”, “leve”) en vistas a la preparación para el acceso a la educación superior.

Esta última, por su parte, asume contenidos de valor positivos y negativos. La visión positiva permite contemplar a la universidad como una suerte de “caja de herramientas” de la cual ellos pueden apropiarse y usarlas al servicio de la comunidad. Desde esta perspectiva, como hemos señalado, el aprendizaje del español académico en su formato oral y escrito cobra una importancia relevante. Por otro lado, en tanto miembros de una comunidad wichí, estos jóvenes no pasan por alto el carácter de ajenidad que contiene la educación formal (universidad incluida) para ellos. Afirmaciones del tipo “la universidad la veía como un muro” y “uno se siente como un niño que está aprendiendo las primeras palabras” no son metáforas menores para marcar la distancia entre ellos y el conocimiento en formato escolar/académico.

Asimismo, hemos indicado de qué manera la apuesta por seguir estudiando no responde exclusivamente a un proyecto personal, sino que se encuentra íntimamente ligada a los requerimientos que los miembros de la comunidad depositan en ellos. Tales requerimientos funcionan como orientadores de la elección de las carreras y tienen como demanda subyacente las interpelaciones por los derechos *desde la cultura*. Esta situación explicaría en parte la preferencia por las carreras ligadas a las ciencias de la salud, las ciencias de la educación y las leyes.

Si bien la idea de ayudar a la comunidad a partir del acceso a la educación superior es de alguna manera compartida por todos los miembros de la comunidad, no hay que olvidar las tensiones entre generaciones que se encuentran íntimamente ligadas con este fenómeno.

Dichas tensiones pueden ejemplificarse teniendo en cuenta los nuevos formatos que ha adoptado el modelo de enseñanza comunitario basado en *el consejo*. En la actualidad, y al menos en la situación específica de la Puntana, conviven el modelo tradicional de consejo, (tomado como un aprendizaje que parte del reconocimiento de los ancianos como portadores de sabiduría debido a su prolongada experiencia vital) junto a un consejo que pueden dar los jóvenes universitarios (por lograr un acceso a mayores niveles de escolaridad y demostrar suficiencia y soltura en el uso de la lengua española)

Por todo lo anterior, consideramos que la realización de etnografías situadas en contextos particulares y tendientes a la búsqueda de los significados que asume la experiencia escolar para los pueblos indígenas latinoamericanos permite trazar nuevas y valiosas relaciones entre las reconfiguraciones sociales en poblaciones históricamente relegadas, las políticas locales de los estados provinciales respecto a la gestión de la diversidad y el modo en que ello se vincula con la conformación subjetiva de los jóvenes indígenas que estudian en la universidad.

Bibliografía

Aikman, Sheila 2003 [1999] *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú* (Perú, Lima: IEP ediciones)

Avilés, Paola 2010 “La escuela Olof Fabian Severin Jonsson: breve aproximación al estudio de la interculturalidad en la escuela de una comunidad wichí”, ponencia presentada en el *VII Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*. Universidad Nacional de Salta, Salta- Argentina, 1° al 3 de julio.

Barsh, Russel 1994 “Indigenous Peoples in the 1990’s: From Object to Subject of International law?” *En Harvard Human Right Journal* VII, pp. 33-86.

Briones, Claudia 2005 “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales” en Briones, Claudia (comp.) *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* (Buenos Aires: Antropofagia)

Buliubasich, Catalina 2009 “Derechos indígenas: la agenda urgente” en *Info-UNSa* (Salta-Argentina) N° 2, pp. 11.

Buliubasich, Catalina y Rodríguez, Héctor 1999 “Demandas desde la cultura: los indígenas del Pilcomayo” en *Revista Andes* (Universidad Nacional de Salta: CEPHIA) N°10, pp. 215-229.

Carrasco, Morita 2005. “Política indigenista del estado democrático salteño entre 1986 y 2004” en Briones, Claudia (comp.) *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* (Buenos Aires: Antropofagia)

Censabella, Marisa 1999 *Las lenguas indígenas en la Argentina. Una mirada actual*. (Buenos Aires-Argentina: Editorial EUDEBA)

Czarny, Gabriela 2007 “Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para bordar la relación comunidades indígenas y escolaridad” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México DF) Vol. XII, N°34, pp. 921-959.

Dubet, Francoce y Martucelli, Danilo 1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (España, Editorial Losada)

Hecht, Ana Carolina 2006 “De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina)” en *Cuadernos Interculturales*, (Viña del Mar-Chile. Universidad de Valparaíso, CEIP) Año 4, número 006, pp. 93-113.

Hecht, Ana Carolina 2010 *Todavía no se hallaron hablar en idioma. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina* (Alemania: LINCOM)

Lanusse, Paula y Lazzari, Axel 2005 “Salteñidad y pueblos indígenas: continuidad y cambios en identidades y moralidades” en Briones, Claudia (comp.) *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* (Buenos Aires: Antropofagia)

Levinson, Bradley; Etelvina Sandoval Flores y María Bertely-Busquets 2007 “Etnografía de la educación. Tendencias actuales” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México DF) Vol.12, N°34, pp. 825-840.

Mead, Margaret 2001 (1931) *Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education* (Nueva York: Harper Collins)

Paladino, Mariana 2009 “Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate” en *Revista ISEES (Inclusión Social y Equidad en Educación Superior)* N°06: “Experiencias de Inclusión en América Latina”. Pp. 81-122. Consulta 23 de marzo de 2010: <http://isees.org/ISEES-6.pdf>.

Rockwell, Elsie 2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (Buenos Aires: Paidós)

Rossi, Juan José 2003 *Los wichí (“mataco”)* (Buenos Aires: Galerna)

Serrudo, Adriana 2006 “Interculturalidad y práctica escolar. El maestro auxiliar bilingüe en la experiencia de la escuela N° 4266 ‘Río Bermejo’. Carboncito. Provincia de Salta”. Tesis de licenciatura. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

Wallis, Cristóbal 2010 “Discurso y realidad de la Educación Intercultural Bilingüe en comunidades wichí del Pilcomayo, Salta. ¿Es factible la interculturalidad en la escuela pública?” en Hirsch, Silvia y Serrudo, Adriana (comps): *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. (Buenos Aires: noveduc)

Wright, Pablo 2001 “El Chaco En Buenos Aires. Entre la identidad y el desplazamiento” en *Relaciones de la sociedad Argentina de Antropología* (Buenos Aires), Vol. XXVI, pp. 97-106.