

Referencia para citar este artículo: Ossola, M. M. (2013). Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 547-562.

Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad*

MARÍA MACARENA OSSOLA**

Investigadora Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.

Artículo recibido en junio 18 de 2012; artículo aceptado en octubre 23 de 2012 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Desde una perspectiva etnográfica, se analizan dos escenarios que ubican a los jóvenes indígenas ante situaciones fronterizas. Por un lado, la condición de habitar en los límites geográficos y administrativos que separan a los Estados nacionales. Por el otro, se aborda la escolaridad formal entendiéndola como un espacio de transición o frontera.

Planteamos que la frontera, en tanto categoría analítica, se ha convertido en una herramienta teórica colmada de tensiones en las ciencias sociales, por lo que se propone un acercamiento particular desde la Antropología Social. Se ilustran las reflexiones con registros obtenidos a partir del trabajo de campo realizado en comunidades indígenas wichí (Argentina) en el marco de una investigación cualitativa que tiene por objetivo conocer los sentidos que guarda la educación formal para los jóvenes indígenas. Como resultado de la investigación se destaca la generación de conocimientos sobre la escolaridad obligatoria de los pueblos indígenas desde la perspectiva de los actores involucrados.

Palabras clave (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco): Etnografía, jóvenes, población indígena, frontera, escolaridad obligatoria.

Young indigenous people on the boundaries: Relationships between ethnicity, schooling and territoriality

• **Abstract (analytical):** From an ethnographic perspective, two scenarios are analyzed that locate the young native people in border situations. On the one hand, the condition of living in the geographic and administrative limits that separate the national States. On the other, formal education is discussed understanding it as a transitional or border space.

We claim that the border, as to analytical category, has become a theoretical tool fraught with tensions in the social sciences, which is why a particular approach from Social Anthropology is proposed. The reflections are illustrated with records obtained from the field work conducted in the

* Este artículo corto se desprende de la investigación doctoral “Diversidad y alteridad en las propuestas educativas salteñas. Un acercamiento etnográfico a la escolarización universitaria de jóvenes wichí”, iniciada el 1 de abril de 2009, fecha cierre de investigación: diciembre de 2013, que ha contado con el financiamiento de una beca de posgrado tipo I del Conicet (abril 2009–marzo 2012), una beca doctoral modalidad “sándwich” del programa Erasmus Mundus (septiembre 2011–marzo 2012) y una beca tipo II del Conicet (abril 2012–marzo 2014). Resolución CD N° 214/10 de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires).

** Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de Salta. Doctoranda en Antropología en la Universidad de Buenos Aires. Miembro del Proyecto de Investigación N° 2107/0: “Caminos y desafíos de las reconfiguraciones identitarias: los indígenas de las tierras bajas de Salta. Demandas y derechos”, dirigido por la Doctora Catalina Buliubasich en el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSA). Correo electrónico: maca_ossola@yahoo.com.ar



Wichíindigenous communities (Argentina) in the framework of a qualitative research that aims at knowing the senses that formal education holds in store for the young native people. A result of the research which stands out is the generation of knowledge about the compulsory schooling of the indigenous peoples from the perspective of the actors involved.

Key words (Social Sciences Unesco Thesaurus): ethnography, youth, indigenous peoples, boundaries, compulsory education.

Jovens indígenas na fronteira: Relações entre etnicidade, escolaridade e territorialidade

• **Resumo (analítico):** *Desde uma perspectiva etnográfica, se analisam os cenários que colocam os jovens indígenas em situações fronteiriças. Por uma lado, a condição de habitar nos limites geográficos e administrativos que superam os Estados Nacionais. Por outro, se aborda a escolaridade formal compreendendo-a como um espaço de transição ou fronteira.*

Reivindicamos que a fronteira, enquanto categoria analítica, tem-se convertido em uma ferramenta teórica marcada por tensões nas ciências sociais, para o que se propõe uma aproximação particular desde a Antropologia Social.

As reflexões são ilustradas com registros obtidos a partir do trabalho de campo realizado em comunidades indígenas wichí (Argentina) no marco de uma investigação qualitativa que tem por objetivo conhecer os sentidos que guarda a educação formal para jovens indígenas. Como resultado da investigação se destaca a geração de conhecimentos sobre a escolaridade obrigatória dos povos indígenas desde a perspectiva dos atores envolvidos.

Palavras-chave (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco): etnografia, jovens, povos indígenas, fronteira, escolaridade obrigatória.

-1. Introducción. -2. Los wichí y la escuela en las comunidades wichí. -3. El Chaco, la frontera político-administrativa y los modos de habitar el territorio. -4. La experiencia escolar como espacio de frontera. -5. El consejo: un diacrítico tradicional con nuevos usos. -6. Etnografías con jóvenes indígenas universitarios: ¿un estudio de frontera? -Lista de referencias.

1. Introducción

“De ese acto de trazar fronteras, demarcando un interior y un exterior, definiendo la pertenencia y la diferencia, quizás conozcamos mejor las consecuencias que el proceso”.

Luis Cunha, 2007.

Los estudios orientados a la comprensión de la escolarización formal de niños, niñas y jóvenes indígenas, han crecido en los últimos años, convirtiéndose en un fructífero campo de debate y de reflexión socio-antropológica en Sudamérica. Uno de los aportes más destacados en esta área disciplinar consiste en ofrecer descripciones detalladas sobre los contextos de enseñanza y aprendizaje interculturales, los cuales condensan los encuentros y tensiones que

ligan históricamente a los pueblos indígenas con los Estados nacionales.

Simultáneamente, los estudios en Antropología de la Educación que focalizan su atención en las trayectorias formativas de niños, niñas y jóvenes indígenas, han encontrado en la escolaridad obligatoria un nicho de investigación fecundo para avanzar en varios frentes. Primeramente, se ha logrado habilitar un campo de indagación específico sobre las interpelaciones y las redefiniciones identitarias que se producen en contextos escolares diversos (con relación a aspectos culturales y geográficos) y desiguales -desde una perspectiva socio-económica-. Por otra parte, haciendo uso de una variada gama de técnicas etnográficas, se ha logrado recuperar datos empíricos que condensan una rica densidad de prácticas,

discursos y modos de narrar la historia desde las miradas locales. Este corpus etnográfico ha permitido anclar algunas de las categorías del debate social contemporáneo en ámbitos temporales y espaciales específicos. De esta manera, los procesos de *apropiación cultural activa*, la relatividad en los modos de entender qué es y qué se espera de una *persona educada* en cada cultura, los vínculos entre *epistemes locales* y *epistemes científicas*, las tensiones por la definición de la *niñez* y la *juventud* en las comunidades y en la escuela, entre otras categorías, se han enriquecido a partir de los aportes de esta sub-disciplina.

En este artículo analizo espacios llamados de *frontera*. Su intención principal es explorar las características y los sentidos asignados a la *situación fronteriza* en el estudio de los procesos de escolaridad formal transitados por jóvenes indígenas. Estas reflexiones fueron motivadas a partir del relevamiento bibliográfico sobre jóvenes indígenas y procesos escolares que llevé adelante en el marco de una investigación doctoral en curso¹. Se desprende del levantamiento de bibliografía sobre la temática, que ha sido frecuente aludir a la categoría de *frontera* para dar cuenta de la complejidad que acarrea el ser joven, el ser joven indígena y el ser joven indígena escolarizado en el mundo contemporáneo (cf. Tassinari, 2001, Urteaga, 2008, Czarny, 2008).

De esta manera, el uso de la categoría de *frontera* me despertó una serie de reflexiones, tales como: ¿cuál es la capacidad heurística de la *frontera* como categoría en las ciencias sociales?, ¿qué tipo de fenómenos se “fronterizan”?, ¿qué tipo de preguntas cabe formular para los espacios de frontera? Estas preguntas no las encaro en este artículo a partir

de la reconstrucción de los sentidos que ha asumido la categoría de *frontera* en las ciencias sociales a través del tiempo, sino a través de la propuesta de realizar un corrimiento desde las definiciones sociológicas de las *fronteras* a otras de corte antropológico, es decir, atentas a los *sentidos nativos*, aquellos que los propios actores le otorgan a los *espacios fronterizos*.

Desde esta posición propongo un acercamiento posible a esta compleja temática, a partir del estudio de dos escenarios que ubican a la población joven indígena en situaciones caracterizadas como limítrofes o de transición. Me refiero, por un lado, a la condición de habitar en cercanía a los límites geográficos y administrativos que separan a los Estados nacionales (o el hecho de vivir en la frontera). Por el otro, y acorde a los objetivos propuestos en la investigación doctoral, hago hincapié en los procesos de escolarización de estos pueblos, espacios intersticiales que condensan diversas interpretaciones posibles. La relación entre una frontera que comporta a primera vista sentidos estrictamente metafóricos y teóricos (la escolaridad) con una frontera que supone una existencia verdadera y efectiva (frontera del Estado-nación), nos ubica en un terreno propicio para establecer perspectivas comparadas acerca de la materialidad y la eficacia -práctica y simbólica- de los espacios señalados como bordes o límites.

Ocupa una posición central en la investigación la población joven indígena y los modos en que ellos y ellas entienden, problematizan, viven y otorgan significados a las fronteras. Asumo entonces a la juventud indígena como una zona de producción cultural creativa, un ámbito propicio para las investigaciones sobre las “nuevas etnicidades”, y un locus para la comprensión de un continuo “dar y recibir” intercultural (Urteaga, 2008). Cabe señalar que este ámbito de estudio ha sido documentado con trabajos antropológicos realizados en países como México, Brasil o Colombia; pero para el caso de Argentina, los estudios sobre etnicidad, juventud y escolaridad constituyen un área de vacancia (Kropff & Stella, 2010).

1 La investigación doctoral fue aprobada por la Resolución CD N° 214/10 de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). La misma persigue la documentación de las relaciones mantenidas entre pueblos indígenas con los sistemas de educación superior argentino. Desde una perspectiva etnográfica, he realizado trabajo de campo en la Universidad Nacional de Salta y en una comunidad indígena wichi a fin de conocer las redefiniciones institucionales y comunitarias que acarrea el ingreso de los jóvenes y las jóvenes indígenas a la educación superior. Dirigen la investigación doctoral la Doctora Ana Carolina Hecht (UBA-Conicet) y la Doctora Gabriela Novaro (UBA-Conicet).

Buscando aportar en esta dirección, ilustro las reflexiones con registros obtenidos durante el trabajo de campo realizado en comunidades indígenas wichí en la provincia de Salta (Argentina), entre los años 2009 y 2011. Los wichí son uno de los grupos indígenas asentados en la república Argentina que presentan una de las mayores tasas de deserción escolar y registran los niveles más bajos de acceso a la educación superior (Paladino, 2009). El estudio del cual este artículo se desprende está focalizado en el análisis de las trayectorias escolares de un grupo de cuatro jóvenes que se encuentran estudiando en la Universidad Nacional de Salta (UNSa) desde el año 2008. La investigación ha incluido la realización de observación participante y de entrevistas² en dos espacios físicos: la comunidad indígena Los Troncos³ y la Universidad Nacional de Salta, ambas ubicadas en la provincia de Salta.

La pesquisa se inserta en el contexto teórico de la Etnografía de la Educación Latinoamericana, campo de discusión que persigue la reconstrucción analítica de los procesos y las relaciones reales del entramado social-educativo, reconociendo las relaciones de desigualdad social que caracterizan a las sociedades del subcontinente y tomando a las instituciones de educación formal como arenas políticas en donde se negocia y recrea la diferencia (Levinson et al., 2007). En este marco, se registran las voces de distintos sectores involucrados en los procesos de escolarización de niños, niñas y jóvenes: docentes, sujetos gestores, directivos, padres y madres, jefes de la comunidad, etcétera. No obstante esta multiplicidad de voces, la investigación tiene como eje el trabajo con los jóvenes wichí, por lo que son retomadas aquí sus voces, sin desconocer que las mismas brindan un panorama posible -ni cerrado ni

homogéneo- acerca de las temáticas abordadas.

He organizado el artículo en cuatro apartados: En el primero caracterizo a la sociedad wichí y presento un breve recorrido por los sentidos que asume la escolarización formal en estas comunidades. En el segundo apartado reconstruyo la historia de ocupación no-indígena del Chaco Argentino y presento las lógicas que guían la conceptualización del territorio para el Estado-nación, por un lado, y para los pueblos indígenas, por el otro. Allí también se tensan los sentidos asignados a la ciudadanía y a la pertenencia étnica.

La propuesta de considerar a las experiencias educativas como *espacios de frontera* la explicito en el apartado número tres. A continuación abordo el debate contemporáneo acerca de la ruptura generacional que produce el acceso de la población joven indígena a mayores niveles de escolaridad. Retomo las visiones comunitarias respecto de lo que implica un conocimiento *de la cultura* y un conocimiento *de la escuela*, y arguyo que ambos forman parte de una estrategia cultural utilizada por los wichí para diversificar los formatos de acumulación de los conocimientos socialmente relevantes.

Para concluir, retomo el debate sobre los usos de la categoría de *frontera* en los análisis de la *juventud indígena*. Tomando en cuenta que los sentidos de la *indianidad* y de la *juventud* no son homogéneos ni equivalentes en los diferentes contextos de cada región, propongo aquí el uso de la categoría de *frontera* como un espacio de discusión fértil para comprender los modos en que se construye la diferencia etaria y étnica en las sociedades latinoamericanas.

2. Los wichí y la escuela en las comunidades wichí

Los wichí conforman una parcialidad étnica ubicada en el área del Gran Chaco⁴. En la República Argentina, se localizan en la franja de territorio que se extiende desde el río Pilcomayo

2 Realicé las entrevistas durante los meses de septiembre de 2009 y noviembre de 2010. Hice un protocolo para los estudiantes y las estudiantes universitarias indígenas, otro para docentes de la universidad y un tercero para docentes de la comunidad (de nivel primario y secundario).

3 Modifiqué tanto el nombre original de la comunidad como el nombre de pila de los sujetos participantes entrevistados.

4 El Gran Chaco corresponde a los territorios comprendidos entre el centro-sur de Brasil, el oeste de Paraguay, el oriente de Bolivia y el centro-norte de Argentina. Esta región es subdividida en tres zonas: Boreal, Central y Austral.

hasta el río Bermejo, en las provincias de Salta, Formosa y Chaco. Los datos arrojados por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (Ecpí-Indec) realizada durante los años 2004 y 2005 en Argentina, indican que hay un total de 40.036 individuos que se reconocen pertenecientes a este pueblo bajo el criterio de la descendencia en primera generación y/o la auto-identificación.

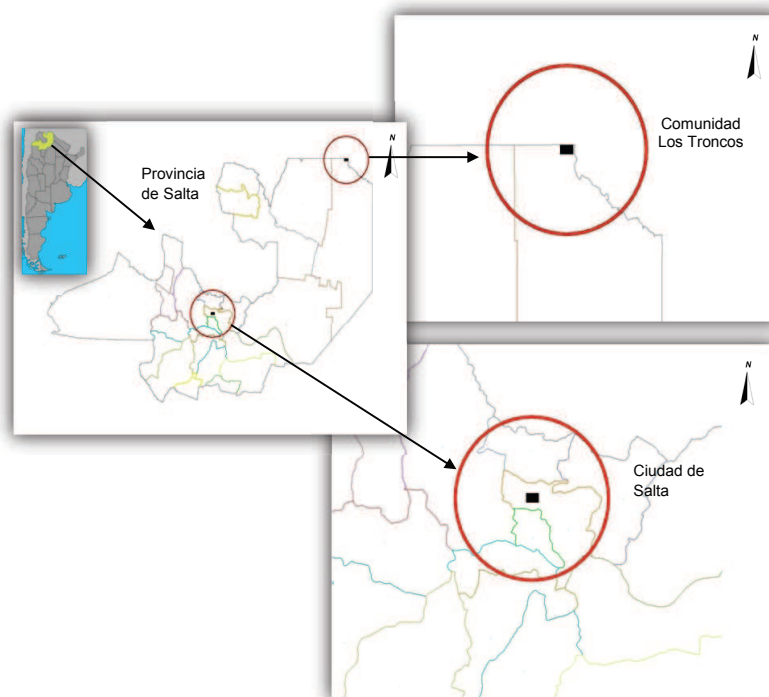
En la literatura, a veces los wichí son llamados “matacos”; sin embargo, en los últimos años se emplea más frecuentemente el etnónimo en lengua indígena: *wichí*. El significado de este término es “gente” y se utiliza en oposición y rechazo a la denominación “mataco”, impuesta por los no indígenas y que connota un nombre peyorativo cuyo sentido es “animal de poca monta”.

Los Troncos es una comunidad indígena ubicada en el Departamento de Rivadavia, en la provincia de Salta. Se asienta sobre tierras pertenecientes al Estado provincial, denominadas lotes fiscales⁵. La comunidad se encuentra a 600 km de la ciudad de Salta (cabecera de la provincia que lleva el mismo nombre) y se emplaza en un espacio de frontera, ubicándose a 20 km del límite con Paraguay y a escasos 2 km de la República de Bolivia (ver Figura N° 1). Los Troncos cuenta con una población estimada de mil habitantes, de los cuales el 95% pertenece a la etnia 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). En cuanto al modo de asentamiento, encontramos 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 estatales, se produjo una especie de reducción en comunidades, en donde se nuclearon varias familias. Esta disposición espacial es la que persiste en la actualidad (Abilés, 2010).

5 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 es objeto de disputas entre las comunidades indígenas, los pobladores criollos y el gobierno Provincial. Para conocer los modos en que se han desarrollado los conflictos por las tierras entre los habitantes de los lotes fiscales N°55 y N°14 y el gobierno salteño (consultar Carrasco, 2005).

Figura N° 1: Detalle de la comunidad indígena Los Troncos y la Ciudad de Salta (Provincia de Salta - Argentina). Fuente: Realizado por el Ingeniero Pablo Campos.



La comunidad cuenta con una escuela primaria⁶ y un establecimiento secundario. Ambos funcionan compartiendo 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 contaba con instalaciones precarias e insuficientes, mientras la secundaria tenía un funcionamiento itinerante: para el dictado de clases, los profesores y profesoras tomaban prestadas las aulas de la escuela primaria -durante las tardes- o bien dictaban sus clases bajo un árbol.

Es importante resaltar que la escuela ha cumplido en la zona la tarea de transmisión de la cultura occidental. 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, ya que los niños y niñas wichí ingresan a la escolaridad a la edad de cinco años, utilizando únicamente la

lengua vernácula: el wichí⁷. Dada esta situación lingüística particular, la educación formal asume un carácter en primera instancia ajeno e incómodo tanto para los niños y niñas como para las maestras y maestros no indígenas. Para los primeros, la escuela es representada como el lugar de la incapacidad comunicativa, debido a la falta de códigos y patrones lingüísticos en común; y para los maestros y maestras, la tarea connota un sentimiento de frustración, ya que en sus profesorado no recibieron formación específica para la enseñanza del español como segunda lengua (Hecht, 2006).

La segunda función que cumple la escuela en la zona, es la de transmitir la doctrina católica,

6 La primera escuela en la comunidad fue fundada por los misioneros pentecostales en el año 1955. En 1980 se construye una nueva escuela por parte del Estado nacional (Abilés, 2010).

7 Esta lengua pertenece a la familia lingüística matabo-mataguaya conformada además por las lenguas: chorote, chulupí y maká. Las dos primeras aún se hablan en la Argentina mientras que el maká se habla sólo en la República del Paraguay (Censabella, 1999). Las lenguas de la familia lingüística matabo-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 desenvuelven mejor en la lengua autóctona que en el español.

profesada por la mayor parte de los maestros. Esta función, si bien no es explícita, marca relaciones de alteridad con relación a la religión protestante que las familias wichí practican. Por último, la tercera función prioritaria consiste en el trabajo constante de construcción de “sentimientos de argentinidad”, debido a la ya mencionada cercanía con las Repúblicas de Bolivia y de Paraguay. Esta tarea se materializa durante la realización de los actos escolares que representan una trayectoria histórica común entre la totalidad de los argentinos y argentinas (presentes, pasados y futuros), pero también en las situaciones de enseñanza y aprendizaje cotidiano, en las que se evoca constantemente las particularidades y virtudes de la nación (Abilés, 2010).

A pesar de que en las escuelas rurales y fronterizas, las maestras, los maestros y el personal directivo recurren a estrategias orientadas a diferenciar claramente entre un “nosotros” (argentinos) y “los otros” (ciudadanos de países limítrofes), durante el trabajo de campo hemos constatado que los intercambios fronterizos -en particular con la frontera boliviana- son parte de la cotidianidad entre los wichí. La frontera, de hecho, en muchos casos delimita pertenencias a un determinado Estado nación, pero muchas veces no marca cortes respecto a las condiciones de vida similares, las demandas compartidas (por ejemplo, por la ocupación de las tierras), los usos de la lengua indígena, y el sostenimiento de redes de parentesco extendidas. En palabras de un joven wichí:

“O sea yo nací en Bolivia, porque mi papá es de ahí, pero nos vinimos al poco tiempo, por el tema de la escuela, que aquí está más cerca (...) Porque, o sea, antes no habían fronteras para nosotros, o sea, estábamos todos hermanos, con los weenhayek, una sola nación. Pero ahora no: o boliviano o argentino (...) pero igual la gente se cruza” (Pedro, estudiante universitario).

Al indicar que “igual la gente se cruza”, Pedro está planteando que los vínculos afectivos y organizacionales que históricamente unieron

a los wichí con los weenhayek⁸ se mantienen vigentes en épocas actuales. Esto no significa que la frontera moderna, “aquella que el Estado-nación ha producido y se fundamenta en el reconocimiento y eternización de las demarcaciones, es decir, en la *naturalización* de los límites trazados” (Cunha, 2007, p. 148) se encuentre amenazada. La misma continúa teniendo vigencia real como línea divisoria que delimita los confines de un país y el inicio de otro. Esto se materializa principalmente en la presencia de gendarmes y de la aduana. Sin embargo, es difícil pensar estas fronteras al margen de una ambigüedad y conflictividad constitutivas.

Relatos como el de Pedro nos sitúan en un espacio fecundo para considerar la multiplicidad de formas de abordar *la frontera*: como límite, como confín de un territorio, como margen o como punto de encuentro. En este sentido, si el discurso escolar busca fortalecer el objetivo primero de la *naturalización* y *eternización* de los límites trazados, las prácticas cotidianas llevadas adelante por los miembros de las comunidades wichí las cuestionan permanentemente. Se trata de un cuestionamiento que no se produce de manera frontal, sino que se lleva adelante a partir del mantenimiento de formas organizacionales (políticas, económicas, familiares) previas a la formación de los Estados-nación y ajenas a las lógicas occidentales.

3. El Chaco, la frontera político-administrativa y los modos de habitar el territorio

En este apartado reconstruyo brevemente la ocupación del Chaco por parte de diferentes actores no-indígenas, señalando el impacto de ese avance en la fragmentación político-jurídica del territorio y sus consecuencias en el modo de vida de los wichí. Repaso luego la centralidad que el territorio tiene desde la perspectiva indígena, concluyendo con algunos relatos de

8 La lengua wichí también es hablada por comunidades indígenas asentadas en el Departamento de Tarija (Bolivia), en la zona de frontera con el Río Pilcomayo. Los hablantes de esta lengua en territorio boliviano se autodenominan weenhayek.

los jóvenes acerca del modo de concebir las relaciones entre territorio, identidad y memoria social.

El territorio conocido como Chaco argentino tiene una singular historia de ocupación por parte de agentes no-indígenas. Se conoce que durante la Colonia fue considerada una zona sin atracción para los conquistadores y administradores españoles, quienes sin embargo realizaron varias entradas (Buliubasich & Rodríguez, 2002). Esta situación se revirtió con el advenimiento de los Estados nacionales, ya que el trazado de límites para demarcar pertenencias y exclusiones se hizo necesario en vistas de sostener un nuevo ordenamiento político-administrativo, y para crear vínculos de lealtad “sin competencias” que unieran en un sentimiento común a poblaciones heterogéneas.

En este contexto, el Estado argentino consideró *fronteras internas* o *desiertos* a los territorios ocupados por las comunidades indígenas chaqueñas (Buliubasich & Rodríguez, 2002). La adopción de una estrategia económica liberal durante la segunda mitad del siglo XIX, se tradujo para los sujetos políticos y estrategias de la época en la urgencia de ocupar áreas que se consideraban desiertas, como el Chaco y la Patagonia, a través de conquistas militares. A esta primera política de avance sobre territorios indígenas en la región del Chaco le siguieron el establecimiento de los ingenios azucareros, las instalaciones petroleras, el asentamiento de colonos ganaderos y la difusión de los servicios estatales (Trincheró, 2000). También la guerra del Chaco⁹ fue un factor desestructurante para las poblaciones indígenas ubicadas en la triple frontera argentino-boliviano-paraguaya. Además de causar la muerte de miles de pobladores, el conflicto desató nuevas tensiones entre las pertenencias étnicas y los sentimientos nacionales, tras la imposición de desplazamientos territoriales forzados y relocalizaciones (Hirsch, 2004). A esto debe sumarse la acción de las diferentes iglesias en la zona, las cuales jugaron importantes

posiciones como intermediarias entre las políticas gubernamentales, los requerimientos económicos de los ingenios y los intereses de las comunidades indígenas.

En los últimos años se ha acelerado el proceso de achicamiento de los territorios ocupados por los pueblos indígenas, debido al avance de la frontera agrícola destinada principalmente al establecimiento de campos de cultivo de soja, situación que ha alterado la dinámica del mercado de tierras. Esto ha generado consecuencias nocivas para el medio ambiente y también para los grupos humanos asentados allí. Para las comunidades indígenas, esta situación se traduce en la parcelación de tierras comunitarias y en la relocalización forzada de muchos de sus miembros hacia zonas periurbanas (Yazlle, 2009). Estos cambios generaron modificaciones en los modos de subsistencia de los pueblos indígenas como así también el incremento de la dificultad para la realización de las actividades consideradas tradicionales, como la pesca, la recolección y la caza.

Es importante señalar que el uso de la tierra y la identidad se encuentran íntimamente relacionados. De esta manera, los procesos de marginalización de las comunidades indígenas y el achicamiento de las tierras que les pertenecen no han significado la pérdida de una identidad comunitaria para estos pueblos. Al contrario, se observa en la actualidad latinoamericana un fenómeno de re-afirmación identitaria, producto de las demandas iniciadas desde la década de 1980¹⁰. Esto se traduce en una creciente visibilización de las comunidades indígenas de la región y en la proliferación de los discursos indigenistas. Así, a la demanda histórica por la posesión de la tierra ancestral se suman otras reivindicaciones que se realizan “desde la cultura” (Buliubasich & Rodríguez, 1999) y que guardan relación directa con lo que cada sociedad considera como propio y constitutivo de su identidad. El derecho a la diferencia en

9 Guerra mantenida entre el Estado Boliviano y el Estado Paraguayo entre 1932 y 1935 por motivo de la ocupación del Chaco Boreal. La guerra sintetizaba, entre otros asuntos, los intereses ingleses y estadounidenses por el control de nuevos pozos petrolíferos hallados en la zona.

10 En este marco, para los pueblos indígenas ubicados en Argentina han sido de vital importancia el retorno a la democracia en el año 1983, el reconocimiento de su preexistencia étnica en la Constitución Nacional Argentina de 1994 (inciso 17 del artículo 75), y la internacionalización de las demandas indígenas, entre otras.

los modos comunicativos (uso de las lenguas), en los tiempos y formas del aprendizaje y en las estructuras organizativas, conforma un corpus de demandas comunes que se expresan de múltiples maneras según las posibilidades de interlocución con los Estados (provinciales y nacional) y las trayectorias específicas de cada pueblo¹¹.

Para el caso de los wichí, se ha caracterizado a este pueblo por su baja migración hacia las ciudades, por su marcada asimetría con relación al acceso a la educación formal (cf. Paladino, 2009), por la vitalidad de la lengua wichí y por mantener un modo de subsistencia en el que se combinan las prestaciones estatales con la realización de actividades fuertemente ligadas al medio ambiente, como las ya nombradas pesca, recolección y caza.

Debemos tener presente aquí que las sociedades realizan sus propias concepciones de los procesos de territorialidad. Tales concepciones pueden ser similares a las de los relatos oficiales, manifestar historias diferentes, o generar puntos intermedios entre los relatos locales y los oficiales. Lo relevante en cualquiera de los casos es comprender las formas en que cada pueblo define su territorio y los límites del mismo. Si definimos al territorio como “un espacio apropiado y valorizado por un grupo social para asegurar la satisfacción de sus necesidades vitales” (Giménez, 2001, citado en Enriz, 2009, p. 43), podemos comprender de qué modo las fronteras étnicas y las fronteras estatales producen conocimientos diferentes sobre el territorio y sobre los usos posibles del mismo (Enriz, 2009). Desde esta perspectiva, en la definición del territorio se ponen en juego historias locales y memorias colectivas que recrean los vínculos de pertenencia, y las relaciones que los grupos humanos han establecido con los lugares que habitan.

El Estado argentino se creó bajo un modelo de civilización occidental y cristiana, sobre la base de una Nación ideal que aglutinaba

un territorio, un pueblo y una lengua (Hecht, 2006). Los pueblos indígenas ponen en jaque esta construcción demostrando que el territorio une todos los aspectos de la vida en su diversidad social y simbólica. Para los wichí, el territorio cobra sentido al posibilitar la relación de los seres humanos con la tierra, con los caminos que hay que recorrer para cazar, con el curso de los ríos y con el reconocimiento del lugar donde nacieron los abuelos y abuelas, y se encuentran enterrados los antepasados. Se trata de memorias sociales que regulan un comportamiento señalado como adecuado entre seres humanos y naturaleza.

Esta diferencia entre los modos de concebir y caracterizar el territorio son problematizadas por los jóvenes y las jóvenes de la siguiente manera:

“Nos quitan lo nuestro, lo que era nuestro. Donde murieron nuestros antepasados y vivieron muchísimos años. Y nadie sabe. Y esto es lo que siempre decíamos: ‘No sé hasta cuando seremos argentinos’, por los desmontes. Claro, uno se siente argentino por el documento, ¿no? Algo que dice que sí, que vos sos ciudadano, digo, entre comillas. Con los mismos derechos que los otros, cosa que no es cierto, ¿has visto? Porque es más, las leyes que están impresas, pero hoy en día no se logran. O como bien decimos nosotros, como que son las leyes dormidas, que nadie las usa, que nadie las defiende, porque nadie sabe. O si sabe es el blanco, ¿viste? Y no un originario” (Luis, estudiante universitario).

En el relato se divisan dos posiciones diferenciadas. Por un lado están los wichí, quienes han ocupado el territorio ancestralmente, y por el otro, el joven visualiza una lógica de atropello de la naturaleza, representada por los desmontes. En el medio están las leyes, un cuerpo de resoluciones que debieran defender a todos los argentinos y argentinas por igual, pero que en términos de Luis terminan siendo funcionales a quienes “saben”, a quienes tienen acceso a su lectura e interpretación. Conocer las leyes se vuelve una necesidad, sobre todo para las comunidades indígenas que, como Los

11 Para el caso de Salta, se destaca que es la provincia argentina que posee la mayor diversidad de etnias indígenas, en total nueve. Estas son: guaraníes (también conocidos como chiriguano), chanés, wichí, tapy o tapeté; chorote (iyojwaja o iyojwujwa), chulupí (o niwaklé), toba, kollas y diaguita-calchaquíes.

Troncos, se asientan en los confines del Estado. Esta situación limítrofe sumada al avance de la frontera agraria representa para el estudiante un riesgo en cuanto a la continuidad de la comunidad en el mismo lugar en que se emplaza actualmente (Provincia de Salta, Argentina). En este contexto, emerge la pregunta por los sentimientos de pertenencia de los habitantes indígenas en territorio de frontera:

“A mí siempre me preguntan, ya sea que venga un sociólogo o cualquiera, y me dice: ‘¿y vos qué te sentís más, wichí o argentino?’ Y como que uno no se siente de decir ‘yo soy argentino’ o ‘yo soy salteño’. Por los mismos problemas que hay, tanto como los desalojos, o las fincas que también cada vez están avanzando más pal norte. Incluso hay comunidades que ya fueron desalojadas. Y ellos (¿los criollos?, ¿los investigadores?) sí, siguen siendo, porque ellos están muy lejos de la frontera. Y como nosotros estamos cerca de la frontera, si vienen los desmontes capaz que ya pasamos al otro lado del río (Pilcomayo). Y ya seremos paraguayos, o bolivianos, y ya no argentinos” (Luis, estudiante universitario).

Para Luis, la condición de “argentino” responde a una adscripción de tipo contingente, que puede variar a través del tiempo. La misma se manifiesta en la posesión de un documento de identidad, que le “indica” su pertenencia ciudadana. En términos del joven, un eventual traslado del asentamiento comunitario (Los Troncos) hacia tierras paraguayas o bolivianas marcaría un cambio de ciudadanía, pero mantendría vigente una condición étnica: ser wichí¹². Desde esta perspectiva, lo fundamental es lograr la continuidad de la relación simbólica que los wichí han establecido con el medio ambiente, relación que se encuentra amenazada por el avance de formas productivas, en la que

se observa al territorio como un recurso más a ser explotado por el ser humano.

4. La experiencia escolar como *espacio de frontera*

Los estudios sobre las expectativas que las comunidades indígenas tienen de la escuela han señalado que, en general, las familias incentivan la escolarización de las nuevas generaciones, afirmando que la escuela es el espacio propicio para que los niños, niñas y jóvenes adquieran y perfeccionen las habilidades de lecto-escritura. Las instituciones de educación formal también son vistas como el lugar que potencialmente les permitirá el progreso socio-económico y la esperanza de un futuro con mayores posibilidades de movilidad social (Hecht, 2006).

Paralelamente, las comunidades indígenas observan que el contacto que se produce entre niños, niñas y jóvenes indígenas con niños, niñas y jóvenes no-indígenas en las escuelas, acarrea riesgos para las pautas morales y de comportamiento que en tanto comunidad moral *diferenciada* ellos desean mantener (Martínez & De la Peña, 2004).

En esta encrucijada, los jóvenes wichí señalan que sus padres y madres han motivado la continuidad de sus trayectorias educativas, pero que siempre les han dejado un margen para la elección:

“Yo si no fuese por mi mamá, por el apoyo de mi mamá no estaría aquí en la Universidad” (Luis, estudiante universitario).

“Y por ahí viendo todo lo que a nosotros nos cuesta (el estudio), por ahí tus padres te dicen ‘Está bien, (ya sabemos que) es muy difícil ir para allá (la ciudad). Aferrate más a nuestras cosas y seguí lo nuestro, quedate aquí (en la comunidad), salí a pescar” (Julio, estudiante universitario).

Los relatos nos muestran que los vínculos entre el incentivo de las familias y el acceso a mayores niveles de educación constituyen espacios de desencuentros y tensiones. Por un lado, se señala que el apoyo de los padres y madres es vital para permanecer en la ciudad como estudiantes universitarios, pero por el

12 Otros estudios han profundizado en la relación entre identificaciones étnicas y pueblos indígenas, demostrando que a los niños, niñas y jóvenes los entrecruzan fuerzas centrípetas y centrífugas respecto a sus auto-adcripciones identitarias, que los llevan a acercarse y distanciarse de las mismas según los contextos (Hecht & García, 2010). Ello encierra una multiplicidad de formas de identificarse, por lo que resulta prudencial mantener la interpretación de estas afirmaciones en el marco del contexto en el que se produjo la enunciación.

otro se resaltan las iniciativas por volver a la comunidad y dedicarse a las tareas asociadas al modo de vida de los wichí, y a formar nuevas familias allí donde nacieron. Cabe señalar que para el caso particular de las familias wichí, los estudios etnográficos han puntualizado el margen de libertad que las familias otorgan a los niños, niñas y jóvenes en la decisión de asistir o no la escuela (Novaro, 2005).

Buscando comprender estas posiciones ambiguas respecto de la escolarización, se ha propuesto concebir a la *experiencia de la escolaridad* para los pueblos indígenas como un *espacio de frontera*, entendido como un “espacio de contacto donde las diferencias interétnicas emergen y adquieren nuevos contornos, y donde técnicas y conocimientos de diferentes tradiciones pueden ser intercambiados y tal vez reinventados” (Gomes, 2007, en Czarny, 2009, p. 1304).

Utilizando esta metáfora, entiendo el acceso de los jóvenes y las jóvenes wichí a los estudios de nivel superior, en primer lugar, como una actitud de resistencia dirigida a la “apropiación de herramientas occidentales”. Tal proceso persigue el fin de establecer nuevos diálogos con la sociedad mayoritaria que históricamente los ha arrinconado. Para conocer las leyes, para generar espacios educativos propios y para defender los intereses comunitarios, se vuelve necesario “insertarse” en la sociedad nacional y “apropiarse” del conocimiento:

“Porque estudiar en la universidad, la educación digamos es muy útil para nosotros. Va, yo por mi parte veo de que es una herramienta más, que digamos que nos imponen, nos influyen, pero es algo muy útil, ¿no? Para nosotros quizás la utilidad sería de recibir esa riqueza, de apropiarme del conocimiento para luego luchar con la comunidad” (Pedro, estudiante universitario).

Siendo una herramienta impuesta, la educación formal puede convertirse, mediante la *apropiación cultural activa y creativa*, en un mecanismo de defensa y de revalorización de la identidad indígena. A partir de esta lectura que los jóvenes realizan respecto a las posiciones que ocupan las poblaciones indígenas en el contexto histórico y nacional, ellos visualizan

la educación formal como una “caja de herramientas” que les permitirá, en el futuro, establecer nuevas posiciones de contacto interétnico con la sociedad mayoritaria. Sin embargo, como veremos más adelante, esta búsqueda de nuevos conocimientos también repercute en los modos de relacionamiento intra-étnicos. De esta forma, el ingreso a mayores niveles de escolaridad traerá aparejada una creciente complejidad en los sentidos asignados a la experiencia escolar, y el robustecimiento de un *espacio fronterizo* en el que se intercambian diferentes expectativas respecto de lo que las familias indígenas esperan del paso de sus niños, niñas y jóvenes por las instituciones de educación formal. A su vez, la adquisición de habilidades de lecto-escritura en la escuela y el perfeccionamiento en el uso de las mismas en la universidad, generarán distanciamientos entre las generaciones en términos de acceso e interpretación de los códigos escritos. Todo esto redundará, por último, en los modos de relacionamiento intergeneracional al interior de las comunidades indígenas.

5. El consejo: un diacrítico tradicional con nuevos usos

La socialización en el seno de las familias wichí ha sido caracterizada como un proceso continuo por la búsqueda de una convivencia social armónica opuesta a la delincuencia -esta última denominada *amukweyá* en lengua wichí-. Las habilidades y destrezas transmitidas intergeneracionalmente se caracterizan por cultivar una “buena voluntad”, lo que para los wichí hace la diferencia entre un ser natural y una persona, o sea, entre el individuo no socializado y el sujeto socializado (Palmer, 2005, p. 37). En este proceso, los niños y niñas son actores activos que reelaboran los contenidos y las pautas transmitidas, conformando su propia visión del mundo (Hecht, 2006).

La literatura especializada indica que los wichí entienden como *integradora* la formación en los valores y las prácticas wichí, y *parcializada* la formación escolar:

La lengua wichí, en la variedad dialectal del Pilcomayo, contiene dos expresiones verbales que reflejan una

clara conciencia de dos formas de conocimiento: una integradora y otra parcializada. Cuando los wichí quieren referirse a una persona que ha logrado esa formación integrada dicen *ta yahan honhatej*, que se podría traducir como ‘él o ella que conoce el mundo’ y conlleva el sentido de ser sabio y conocer cómo relacionarse con la gente y todos los seres del mundo. (...) En cambio, una segunda expresión, de uso muy frecuente en la actualidad y muy ligada a la educación escolar se refiere a la persona que ha adquirido conocimientos especiales, habilidades o competencias, *ta yahanche makej*. Hoy en día se aplica esta expresión especialmente a los que son hábiles en manejar la lecto-escritura, los trámites y las gestiones con los aparatos públicos y políticos (Wallis, 2010, pp. 155-156). (Comillas en el original, cursivas mías).

Estos dos tipos de conocimientos conllevan diferencias en los modos de establecer las relaciones de enseñanza y aprendizaje, en el uso de las lenguas (español en la escuela y wichí en las familias) y en los tiempos y modos para establecer la comunicación -privilegiando la escuela la educación mediante la escritura y la familia la educación por vía oral (cf. Ossola & Hecht, 2011)-. Cada uno de estos conocimientos se asocia también a grupos etarios distintos: los saberes relacionados *a la cultura* se ligan a la generación de los ancianos y ancianas, mientras el conocimiento de la lecto-escritura se vincula con la generación de jóvenes.

En trabajos anteriores he destacado que la existencia simultánea de los dos tipos de conocimientos en las sociedades wichí contemporáneas, lejos de indicar un resquebrajamiento y una distancia entre generaciones, representa una estrategia cultural que tiene por objetivo diversificar los formatos de acumulación de los conocimientos socialmente relevantes desde la perspectiva de los wichí (cf. Ossola, 2011). Frases como la siguiente refuerzan esta interpretación:

“Nosotros respetamos mucho a los ancianos, a los mayores. Siempre los

escuchamos. Pero por ahí, ellos no tuvieron la oportunidad con el estudio ¿no? De llegar a la universidad por ejemplo. No es que reniegue, ¿no? De mi padre, del cacique. Hizo y hicieron lo que pudieron, ¿viste? Que no está mal, digamos, defendieron bastantes cosas, pero no basta con eso. Hay otras cosas que no pudieron, que no tuvieron la suerte de apropiarse, de entrar, qué sé yo, en la universidad, como nosotros ahora” (Julio, estudiante universitario).

Para conocer detalles sobre esta estrategia cultural orientada a la acumulación de conocimientos diversos, me interesa centrarme particularmente en el consejo como expresión cultural y punto clave para la transmisión oral de la cultura. En la sociedad wichí, como en otras sociedades indígenas, el consejo es sumamente valorado, constituyendo un capital asociado a los sujetos adultos y, principalmente, a 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). Para las comunidades wichí asentadas en la provincia del Chaco, se ha señalado que en tiempos anteriores todos los chicos y chicas estaban con los ancianos y ancianas, pero que en la actualidad ya no es así (Hecht, 2006). ¿Se trata de la pérdida de un diacrítico de la identidad wichí? Nuevamente retomo relatos de jóvenes:

“Por ahí me costaba (era) muy, muy pesado de poder entender las cosas de la escuela, pero por ahí con el apoyo del abuelo, más que nada el abuelo que me explicaba algunas cosas, no sobre los temas que me daban en la escuela, sino solamente por ahí me daba un consejo. Y con eso uno se sentía más fuerte, no pensaba dejar el estudio a pesar de lo difícil que era” (Esteban, estudiante universitario).

“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 qué se puede hacer” (Luis, estudiante universitario).

Las palabras de los jóvenes deconstruyen muchas de las asociaciones isomórficas entre conocimiento-comunicación-sentimientos de comunidad-roles etarios, que la etnología americana ha cristalizado como histórica y “culturalmente” ligados. Se trata de relatos que ponen en cuestión las descripciones etnológicas respecto de una vinculación naturalizada entre el consejo como formato de transmisión “cultural”, los contenidos a transmitir mediante esta forma comunicativa, y los canales apropiados para hacerlo (la vía oral). Las construcciones de sentido elaboradas por los jóvenes nos hablan de una apropiación activa y de una reelaboración selectiva de los mandatos y estilos comunicativos que provienen de diferentes “tradiciones culturales”.

Tomando en cuenta estas asociaciones entre transmisión del conocimiento y recreación identitaria me pregunto: ¿es posible una mayor comprensión de las experiencias de los jóvenes wichí apelando a la categoría de *frontera*? ¿Qué límites están marcando sus relatos?

6. Etnografías con jóvenes indígenas universitarios: ¿un estudio de frontera?

He abordado en este artículo algunas situaciones que posicionan a la población joven indígena contemporánea en lugares porosos e indeterminados, muchas veces llamados de *frontera*. Con la intención de no asumir a priori los sentidos de lo étnico y de lo etario, propuse un doble movimiento: por un lado, apelar a los procesos de escolarización formal en tanto espacios en los que se ponen en juego subjetividades, agencias y corporalidades. Por el otro, recurrir a los relatos de jóvenes wichí como ejes articuladores para las reflexiones teóricas.

Primeramente me detuve a reflexionar acerca de los modos de entender y habitar el territorio. Puse de manifiesto entonces las lógicas disímiles y muchas veces contrapuestas que mantienen el Estado y sus aparatos, por un lado, y las comunidades indígenas por el otro. Frente a los interrogantes que buscan dilucidar los bordes entre lo *étnico* y lo *nacional* en los repertorios identitarios de los pueblos, opté

aquí por indagar los sentidos de pertenencia a partir de la comprensión de algunos de los significados con que se asume el *territorio*. Al comprender a este último como un lugar habitado pero también simbolizado, encontré que para un mismo espacio geográfico se pueden encontrar múltiples representaciones.

Esto se manifiesta en la zona donde se emplaza Los Troncos. Siendo una comunidad argentina que limita con Bolivia y con Paraguay, el esfuerzo por generar constantemente “sentimientos de argentinidad” es encarado por los docentes y directivos escolares. Sin embargo, las poblaciones indígenas hacen sus propias lecturas respecto de los sentidos de “habitar en el borde”. Así, los jóvenes wichí señalan que el hecho de “ser argentinos” simboliza una pertenencia formal, y se materializa en la posesión de un documento de identidad. Sin embargo, esta pertenencia se torna “contingente” en la actualidad, debido al temor del avance de la frontera agrícola, lo cual podría generar un desplazamiento de la comunidad y la pérdida del territorio históricamente habitado. A su vez, este proceso podría iniciar un recambio de ciudadanías y convertirlos en ciudadanos y ciudadanas de Bolivia o Paraguay. Observamos así que a la memoria oficial del Estado Nacional se le superponen otras historias, construidas desde lo local y sedimentadas por años de habitar, compartir e incluso pugnar por espacios y recursos cercanos. De este modo, la memoria social de los wichí refuerza los vínculos con los weenhayek, sus parientes “al otro lado del río Pilcomayo”.

Trasladar el debate de las zonas fronterizas a metáforas teóricas conlleva sus propias singularidades. Esto se refleja en la *fronterización de la experiencia escolar*. Si tomamos la escolaridad formal como un espacio en pugna y en constante redefinición, encontramos que la educación formal es valorada por la población joven, pero muchas veces como algo no-propio de lo que hay que apropiarse. Quisiera aquí señalar dos cuestiones: por un lado, que el sentido de alejamiento con relación a las instituciones de educación formal no es exclusivo para los pueblos indígenas, y puede ser aplicado a otros grupos humanos sin poner en juego la variable *étnica*. Quizás la

variable de *subalternidad* esté jugando aquí un rol importante (Walsh, 2008). Asimismo, debo señalar que si bien muchos pueblos indígenas han observado en la escolaridad una “caja de herramientas” de la cual hacer uso, cada pueblo le otorga a estas herramientas un sentido particular a partir de sus propias trayectorias históricas y de sus particulares proyectos de futuro.

Para el caso de los wichí de la provincia de Salta, los jóvenes indican que la continuidad de los estudios de nivel superior se relaciona con la posibilidad de tomar conocimientos elaborados por la sociedad mayoritaria, para luego apoyar las reivindicaciones de su pueblo. Si el acceso a la universidad persigue estos fines, podemos observar cómo este proceso ya se ha iniciado, en tanto sus habilidades en lecto-escritura les permiten comprender, desde otra óptica, los papeles que llegan a la comunidad. Su rol de traductores entre diferentes códigos culturales abre el camino a la comprensión de los modos de vivir la etnicidad en contextos de cambios, apropiaciones y movibilidades -físicas y sociales- (Urteaga, 2008).

La oportunidad de realizar estudios de nivel terciario en las ciudades no está exenta de conflictos y disputas intra-comunitarias, debates que conforman un campo de tensión entre permisividades y obligaciones que limitan y controlan las actividades de los jóvenes y de las jóvenes (Pérez, 2002, en Urteaga, 2008). Esta complejidad se materializa en lo que la comunidad espera del paso de los sujetos jóvenes por la universidad, pero también por la redefinición de roles y funciones en la vida comunitaria. Un ejemplo de ello es la reformulación de una de las formas tradicionales de transmitir conocimientos: el consejo.

Las etnografías clásicas han homologado bajo el formato del consejo una multiplicidad de sentidos, acciones y contenidos que se entendían indisociables. De esta manera, se suponía un vínculo directo y cuasi natural entre (a) el acto de aconsejar, (b) la persona encargada de hacerlo y (c) el contenido a transmitir. Desde mi perspectiva, la posibilidad de que los jóvenes aconsejen, utilizando sus conocimientos académicos, sumada al hecho de que en los consejos de los ancianos se

introduzcan elementos que animen a los niños, niñas y jóvenes a continuar con sus estudios, nos habla de la posición dinámica que cumplen tanto la *educación formal* como la *gente joven* en las comunidades indígenas.

Los estudios sobre la delimitación de fronteras en el mundo actual se han posicionado mayoritariamente en una de las siguientes direcciones (Grimson, 2011): por un lado, se postula que la categoría se convirtió en obsoleta, ya que la globalización acarrea un intercambio generalizado entre poblaciones. Desde el otro extremo se considera muchas veces que las fronteras constituyen espacios nodales en los que transcurren las vidas de los sujetos, por lo que se las convierte en el locus por excelencia desde donde comenzar las investigaciones sociales.

Buscando una posición intermedia, postulo aquí que el aporte de la Antropología al estudio de los espacios constituidos como umbrales consiste en el relevamiento del sentido local que la(s) frontera(s) asume(n) en escenarios marcados por la diversidad cultural y la desigualdad social. Con esto me refiero a la comprensión de los modos en que los pobladores nominan los espacios físicos, aluden a sus relaciones sociales y hacen sentido de una cotidianidad “ubicada al margen”. Sólo desde allí podremos evitar el mayor riesgo del uso de esta categoría: que la frontera se coinvierta en nuestro límite, en el borde para el despliegue de la imaginación etnográfica.

Lista de referencias

- Abilés, P. (2010). *Escuela, interculturalidad e identidad nacional: estudio del caso de La Puntana en el Pilcomayo salteño*. (Tesis de antropología inédita). Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.
- Aikman, S. (2003). *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios*. Lima: IEP Ediciones.
- Buliubasich, C. & Rodríguez, H. (2002). La noción de trabajo en la construcción de la identidad: indígenas y criollos en el Pilcomayo salteño. *Cuadernos de Antropología Social*, 16, pp. 185-209.

- Buliubasich, C. & Rodríguez, H. (1999). Demandas desde la cultura: los indígenas del Pilcomayo. *Revista Andes*, 10, pp. 215-229.
- Carrasco, M. (2005). *Política indigenista del estado democrático salteño entre 1986 y 2004*. En C. Briones (comp.) Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad, (pp. 21-242). Buenos Aires: Antropofagia.
- Censabella, M. (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cunha, L. (2007). *Frontera geográfica y administrativa*. En A. Barañano, et al. (coords.) Diccionario de Relaciones Interculturales. Diversidad y globalización, (pp. 148-150). Madrid: Editorial Complutense.
- Czarny, G. (2009). Escolaridad y pueblos indígenas en Brasil y Argentina. Un acercamiento crítico desde la investigación antropológica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (43), pp. 1297-1308.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Enriz, N. (2009). Perspectivas infantiles sobre la territorialidad. *Espaço Ameríndio*, 3 (2), pp. 42-58.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hecht, A. C. (2006). De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina). *Cuadernos Interculturales*, 4 (006), pp. 93-113.
- Hecht, A. C. & García, M. (2010). Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 981-993.
- Hirsch, S. (2004). Ser Guaraní en el noroeste argentino: variantes de la construcción identitaria. *Revista de Indias*, 64 (230), pp. 67-80.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos-Indec (2004-2005). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- Kropff, L. & Stella, V. (2010). *Juventud y etnicidad en Latinoamérica: un estado del arte*. En Actas del Coloquio Internacional Juventud, ruralidad, etnicidad y movimientos translocales en Latinoamérica, 21 y 22 de octubre de 2010. Bariloche: Universidad Nacional de Río Negro.
- Levinson, B., Sandoval, E. & Bertely-Busquets, E. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), pp. 825-840.
- Martínez, R. & De la Peña, G. (2004). Migrantes y comunidades morales: resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara (México). *Revista de Antropología Social*, 013, pp. 217-251.
- Novaro, G. (2005). Representaciones docentes sobre las "formas de socialización" y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas. *Campos. Revista de Antropología Social*, 06 (1-2), pp. 79-95.
- Ossola, M. (2011). *Juventud indígena y educación superior. Antiguas demandas y nuevas trayectorias*. X Congreso Argentino de Antropología Social, 29 de noviembre-2 de diciembre de 2011.
- Ossola, M. & Hecht, A. C. (2011). Relatos de jóvenes sobre el wichí y el español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta. *Novedades Educativas*, 23 (244), pp. 7-11.
- Paladino, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate. *Revista Isees (Inclusión Social y Equidad en Educación Superior)* 6, pp. 81-122.
- Palmer, J. (2005). La buena voluntad wichí. Una espiritualidad indígena. Buenos Aires: APCD, Asociana, Cecazo, Eprasol, Fundapaz.
- Tassinari, A. (2001). *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de*

- educação. En A. López Da Silva & M. Leal (orgs.) *Antropología, história e educação: a questão indígena e a escola* (pp. 44-70). San Pablo: Global.
- Trinchero, H. (2000). *Los dominios del demonio: civilización y barbarie en las fronteras de la Nación, el Chaco Central*. Buenos Aires: Eudeba.
- Urteaga, M. (2008). Jóvenes e indios en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2), pp. 667-708.
- Wallis, C. (2010). *Discurso y realidad de la Educación Intercultural Bilingüe en comunidades wichí del Pilcomayo, Salta. ¿Es factible la interculturalidad en la escuela pública?* En S. Hirsch & A. Serrudo (comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, (pp. 149-173). Buenos Aires: Noveduc.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial*. En W. Villa & A. Grueso (comps.) *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno, Secretaría de Cultura.
- Yazlle, D. (2009). *Territorialidad y demandas étnicas en comunidades peri-urbanas de Tartagal*. (Tesis inédita). Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.