

Educación Superior y diversidad cultural. Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria

María Macarena OSSOLA*



Detalle **Medacarripilando**, fotografía.
Andrea Talone

Resumen

El artículo analiza las experiencias formativas de jóvenes indígenas que participan en proyectos de extensión universitaria desarrollados en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina). Desde una perspectiva antropológica, se describen los modos en que la extensión contribuye a la inclusión universitaria de estos jóvenes, al ser un ámbito que les permite reforzar sus pertenencias identitarias como estudiantes de grado y como miembros de un pueblo originario.

Palabras clave: Educación Superior; jóvenes indígenas; extensión universitaria; experiencias formativas; diversidad cultural.

Higher education and cultural diversity: analysis of formative experiences of young indigenous students in university extension programs

Abstract

This article analyzes the training experiences of indigenous youth who participate in university extension projects developed at the National University of Salta (Salta, Argentina). From an anthropological perspective, the ways in which extension contributes to the university inclusion of these young people are described. The conclusions indicate that university extension is an area that allows them to reinforce their identity belongings as undergraduate students and as members of an indigenous community.

Keywords: Higher Education; indigenous youth; university extension; training experiences; cultural diversity.

La antropología de la educación y el estudio de las experiencias universitarias

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación cualitativa y antropológica que indaga por los sentidos que guarda la Educación Superior para los jóvenes indígenas que cursan estudios universitarios en la provincia de Salta¹. En términos teóricos, la investigación se enmarca en la etnografía de la educación, dialogando con los estudios que se interesan por los aspectos cotidianos de la educación formal y las experiencias formativas de los sujetos.

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH) y Universidad Nacional de Salta (UNSa) | Argentina
<https://orcid.org/0000-0001-7222-7464>
macossola@gmail.com

Concebimos a la etnografía como una estrategia basada en la observación, la realización de entrevistas y la recolección de documentos que supone la estancia prolongada del investigador en el sitio donde se producen los procesos que intenta describir y analizar. De manera específica, la etnografía tiene por objetivo dar cuenta del conocimiento local a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los saberes y la cultura de un determinado grupo, institución o proceso social (Levinson, *et. al.* 2007, p. 825).

Entre las categorías analíticas utilizadas destacan las de *producción cultural, concepción cultural de la persona educada y culturas locales de escolarización*. Los procesos de producción cultural (Willis, 1981) remiten a los modos en que los jóvenes provenientes de sectores subalternos se apropian de los recursos y bienes vinculados a la escolaridad, apropiándose activamente de los espacios de educación y de escolarización (Levinson *et. al.*, 1996). Por su parte, la concepción cultural de la persona educada permite reflexionar acerca de las ideas que cada sociedad elabora sobre los conocimientos, actitudes y valores que debe poseer una persona para ser considerada educada en un determinado contexto, existiendo modos plurales para su definición (Levinson y Holland, 1996). Asimismo, las culturas locales de escolarización (Rockwell, 1996) refieren a la intersección entre la perspectiva de los agentes activos y apropiadores de cultura, y los espacios educativos locales en los que actúan. En este sentido, es importante describir aquello que sucede aparentemente por fuera de las instituciones de enseñanza formal (en el barrio, la comunidad, la familia), lo cual, desde la perspectiva holística propia de la antropología, forma parte inherente de los modos de vivir la educación y la escolaridad.

La investigación aborda de manera específica las relaciones socio-educativas que se producen en el ámbito universitario, más específicamente en las universidades públicas. Concebimos a la universidad como una *comunidad de práctica* (Lave y Wenger, 1991), es decir, como un modo específico de organizar los vínculos sociales, con pautas y objetivos delimitados, en las que los miembros se organizan por medio de actividades para la transmisión y adquisición de habilidades y conocimientos particulares. Durante el siglo XX, el concepto

de universidad fue un concepto de futuro, que proyectó un horizonte de expectativas ligado con la formación de las elites dirigentes, la producción de conocimiento, el desarrollo de las profesiones y el ascenso social a través de la educación (Carli, 2012). No obstante, en la actualidad se observa la clausura del mandato ilustrado que caracterizó a la Universidad, existiendo perspectivas en cruce respecto de qué función deben cumplir estas instituciones frente a los desafíos que imponen la globalización y la fase neoliberal del sistema capitalista (Santos, 2005).

También el perfil de los estudiantes que acceden a la universidad se ha diversificado, incluyendo a las clases populares, quienes anteriormente no vislumbraban en los estudios superiores un horizonte posible para la construcción de proyectos vitales. Estos cambios llevaron a que las universidades –otrora reductos de las clases medias y las elites gobernantes– diversifiquen su composición y comiencen a debatir acerca de las procedencias culturales y las trayectorias socio-lingüísticas de los estudiantes. En este aspecto, hay que hacer notar que los sentidos que guardan la diversidad cultural y la interculturalidad en la universidad no son unívocos, razón por la cual en nuestra investigación resulta prioritario desentrañar los trasfondos políticos e ideológicos desde los cuales se enuncia y se conciben las relaciones interculturales (Walsh, 2008) y las dimensiones de desigualdad social y poder que constituyen los entramados a partir de los cuales se debaten, se piensan y se viven las llamadas relaciones de interculturalidad (Paladino y Czarny, 2012).

Nos centramos en el estudio de las experiencias universitarias de los estudiantes, ya que su abordaje nos permite incursionar en sus historias individuales y colectivas, capturando los aspectos significativos de la vida universitaria, y teniendo en cuenta que “[...] en gran medida, la historia personal de los individuos es la historia de sus aprendizajes y de su relación biográfica con el saber y la enseñanza” (Carli, 2012, p.35).

Experiencias universitarias de jóvenes indígenas: antecedentes de estudio

En América Latina, el ingreso de los pueblos indígenas a las carreras de grado en las

universidades convencionales forma parte de las nuevas agendas de lucha que estos pueblos han elaborado en su búsqueda por alcanzar el reconocimiento pleno de sus derechos y el logro de niveles de interlocución más equitativos con la sociedad mayoritaria (Lima, 2007).

Estudiar las experiencias de los jóvenes indígenas en la Educación Superior plantea el desafío de conocer quiénes son, qué expectativas tienen frente a la realización de carreras de grado, y de qué modo interactúan con otros jóvenes y adultos en los espacios universitarios. Un primer aspecto a destacar es que este segmento poblacional se encuentra sub-representado en el total de la población estudiantil universitaria (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2012). Debido a ello, la principal demanda es por la equidad en el acceso a la universidad (Czarny, Ossola y Paladino, 2017). Esto trae aparejado la discusión en términos de “justicia cultural”, que se vincula al reconocimiento de los saberes construidos por los pueblos, excluidos de las matrices de conocimiento eurocéntrico que han conformado a las “ciencias” de las universidades (Prada y López, 2009).

Asimismo, es importante señalar que el acceso a la universidad constituye un punto de inflexión en las trayectorias vitales de muchos de estos sujetos, ya que los conocimientos, valores y prácticas adquiridos con anterioridad son frecuentemente resignificados durante su paso por las instituciones escolares (Czarny, Ossola y Paladino, 2017). En tal sentido, uno de los debates centrales en este campo de estudio tiene que ver con los dilemas identitarios que plantea la formación superior para estos jóvenes. La expresión de “estudiar para retornar a las comunidades y ayudar a sus pueblos” encierra importantes desafíos respecto de qué se espera de los jóvenes indígenas egresados. Para llegar a comprender los significados de esta frase, es necesario reflexionar respecto de los sentidos implícitos que guardan las nociones de “comunidad”, “retorno” y “membresía” para cada pueblo y en cada contexto local.

También hay que destacar el rango amplio de actividades y procesos formativos que ocurren en las universidades, que no se reducen al salón de clase. Se documenta que la participación en proyectos de investigación, extensión y docencia, grupos juveniles deportivos y de artes, pueden convertirse en espacios de cons-

trucción crítica del conocimiento, abriendo las posibilidades de mantener, fortalecer y/o reformular el contacto con las comunidades (Mancinelli, 2016; Czarny, Ossola y Paladino, 2017). Estos espacios pueden ser pensados como ámbitos de frontera, permeables a la circulación de saberes provenientes de diferentes tradiciones culturales (Ossola, 2013) en los cuales se hace posible experimentar los desafíos del intercambio entre conocimientos académicos y conocimientos indígenas (Jodas, 2016).

En el caso particular de la extensión universitaria, los recientes procesos de territorialización que las universidades han desarrollado (Trincherro y Petz, 2014; Mancinelli, 2016), posibilitaron el acompañamiento de los académicos a las demandas de las comunidades indígenas, generando novedosas formas de vinculación social y, en ciertos casos, de colaboración intercultural (Mato, 2016).

La Universidad Nacional de Salta: vínculos con los pueblos indígenas y extensión

En Argentina los pueblos indígenas han sido sistemáticamente negados e invisibilizados. La educación formal jugó un rol importante al respecto, al ser las escuelas las encargadas de transmitir una ideología asimilacionista que buscaba unificar la diversidad cultural y lingüística existente bajo el lema de una nación, una lengua y una cultura (Soria, 2009). No obstante, su pervivencia es notable: según el Censo de 2010, son 955.032 las personas que se reconocen como miembros de un pueblo originario, lo que representa al 2,5% de la población nacional (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2010).

Hacia fines del siglo XX los reclamos de los colectivos indígenas produjeron importantes transformaciones en materia legal. La reforma constitucional de 1994 reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas al Estado Nacional Argentino, y legisla en favor de sus derechos a la tierra, la lengua propia y la educación intercultural bilingüe. En este contexto de adquisición de nuevos derechos surge en el país la demanda por la profesionalización de los indígenas en las universidades convencionales (Ossola, 2016).

De manera similar a lo que ocurre en América Latina, en Argentina el reclamo principal

en torno a la Educación Superior indígena se relaciona al logro de la equidad en el acceso. Si tomamos en cuenta a la población total del país de entre 20 y 29 años, encontramos que el 46% asiste al nivel educativo superior (universitario y no universitario), mientras que para el segmento indígena en la misma franja etaria el porcentaje es del 15% (Paladino, 2009). Frente a este panorama, en los últimos años las universidades han elaborado distintas modalidades de colaboración intercultural con el objetivo de incluir a los pueblos indígenas (Guaymás, 2016).

En el caso particular de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), es una institución de gestión pública que tiene una oferta académica convencional, es decir, no cuenta con materias o carreras académicas dirigidas de manera exclusiva para los pueblos originarios. También es importante indicar que se trata de una institución con una fuerte tradición plebeya (Carli, 2012), pues recibe a estudiantes de niveles económicos medios y bajos, muchos de los cuales constituyen la primera generación en ingresar a la universidad (Ilvento, *et. al.* 2011).

La UNSa cuenta con una Sede Central, ubicada en la ciudad cabecera de la provincia, y con cuatro sedes regionales distribuidas en Tartagal, Orán, Rosario de la Frontera y Cafayate. Es importante destacar que Salta es la provin-

cia argentina que cuenta con la mayor presencia de pueblos originarios. Nueve de ellos han sido formalmente reconocidos: Toba, Guaraní, Chané, Chorote, Tapieté, Chulupí, Wichí, Diaguita Calchaquí y Kolla; mientras que otros cinco luchan por ese reconocimiento: Tastil, Atacama, Lule, Weenhayek, Iogys. Salta cuenta con una población de 79.204 individuos que se declaran indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios, lo que representa un porcentaje del 6,5% respecto de la población total de la provincia (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2010), una cifra considerablemente superior a la nacional.

Debido al carácter multiétnico de la provincia, se estima que la UNSa siempre contó con estudiantes indígenas. Sin embargo, es recién a partir de 2008 que la institución comenzó a distinguir, entre su estudiantado, a aquellos miembros de comunidades originarias. Este proceso se inició ese mismo año, con el ingreso de cuatro estudiantes proveniente de comunidades wichí a la Facultad de Humanidades. Al año siguiente, se inscribieron en la Facultad de Ciencias de la Salud un grupo de estudiantes Kolla. En 2010 se sanciona una Resolución que habilita el acompañamiento específico a los estudiantes de comunidades originarias de la universidad a través de Tutorías de Pares, y en 2012 se crea la Comunidad de Estudiantes



Medacarripilando, fotografía. Andrea Talone

Universitarios de Pueblos Originarios (CEU-PO), que nuclea a jóvenes de distintos pueblos que realizan sus estudios en la UNSa.

En cuanto a la extensión universitaria, se puede señalar de manera sucinta que su surgimiento se produce hacia 1870 en Inglaterra, donde aparece como una forma de extender el saber que se genera en la universidad al pueblo trabajador. En Argentina su desarrollo inicia en 1905 en la Universidad Nacional de La Plata, y se generaliza a partir de la Reforma Universitaria de 1918. Actualmente, la extensión está contemplada en la Ley de Educación Superior N° 24.521 (artículos 28 y 29), siendo la capacitación el común denominador de todas las actividades de extensión (Herrera Albrieu, 2012).

En la UNSa, el estatuto vigente desde 1996 indica en su Artículo 77 que “La Universidad Nacional de Salta promueve su inserción en el medio y compromete su solidaridad con la sociedad de la cual forma parte”, y en el Artículo 78 señala: “La Universidad incentiva y coopera para la realización de programas con proyección comunitaria que permitan la participación activa, organizada y eficaz de grupos interdisciplinarios constituidos por docentes, estudiantes y/o graduados” (Estatuto de la Universidad Nacional de Salta, 1996). En la actualidad se registran dieciséis proyectos de extensión vinculados a las problemáticas de los pueblos originarios (Resolución N°1047/17), de los cuales participan profesores, egresados y estudiantes de grado. El trabajo de campo desarrollado desde 2009 en la UNSa nos ha permitido tomar contacto con jóvenes indígenas que cursan estudios de grado en las Facultades de Ciencias de la Salud y de Humanidades, muchos de los cuales participan activamente de proyectos de extensión universitaria.

Experiencias de los jóvenes indígenas en los proyectos de extensión universitaria de la UNSa

La Universidad es un lugar importante para los pueblos indígenas, no sólo porque allí está el conocimiento elaborado por los blancos, sino porque forma parte de los espacios de ocupación y tránsito por los cuales ellos circulan y hacen sentido de sus pertenencias e identificaciones. De esta manera, la universidad constituye un nuevo territorio indígena, entendido como un espacio apto para el de-

sarrollo del pensamiento, la investigación y la ciencia indígena (Jodas, 2016).

La identificación con sus comunidades y con la lucha de los pueblos originarios constituyen aspectos significativos del paso de los indígenas por las universidades (Czarny, Ossola y Paladino, 2017) y los sentidos de la permanencia y la graduación se vinculan, en muchos casos, con la posibilidad de colaborar con la resolución de las problemáticas más frecuentes:

[...] Conocer los dos mundos por ahí sirve mucho. Pero para mí lo que vale más es que esa persona [estudiante universitario indígena] valore mucho a su gente, digamos. Porque, ¿qué sentido tendría para mí, si hablamos de la causa [indígena], ser profesional y sólo pensar en mí, sólo yo, ser egoísta, ser egocéntrico? Que no está mal. Como en la ciudad que es “sálvese quien pueda”. Pero de repente es mejor poder hacer cosas para vos y para tu pueblo, ver todo lo que es la hambruna, la desnutrición, morirse de vinchuca, falta de calcio, los caminos un desastre. Entonces para mí esa persona [indígena graduado que se olvida de su pueblo] sería la más ignorante del mundo (Joven universitario indígena, febrero de 2015)².

Los proyectos de extensión universitaria refuerzan los vínculos de los jóvenes con sus pueblos porque les permiten estar en permanente contacto con la comunidad durante la realización de sus estudios de grado. Esta cercanía es física (los proyectos incluyen el desplazamiento de los equipos de trabajo hacia las comunidades), a la vez que la comunidad se convierte en objeto de debate y de reflexión teórica.

Asimismo, las actividades ligadas a la extensión contribuyen a la permanencia de los jóvenes indígenas en la Universidad, porque les permite intervenir en las comunidades a partir de los conocimientos obtenidos en el ámbito académico:

El tema de los proyectos [de extensión universitaria] participo porque son cuestiones que me interesan mucho. Y más cuando se habla de un proyecto que pueda dejar algo en la comunidad [indígena]. Alguna capacitación, o alguna charla de algún tema específico, o la intervención en algunas situaciones que están pasando en la comunidad. Por

ejemplo, en cuestiones de salud (Estudiante universitario indígena, mayo de 2015).

En palabras del estudiante, su participación en un proyecto de extensión cobra sentido porque a través de acciones concretas, como una charla o una capacitación, puede poner en valor los conocimientos que tiene por pertenecer a dos comunidades de práctica: la comunidad indígena y la comunidad universitaria. En estos casos, la posesión de conocimientos socialmente válidos deja de ser una potestad de la institución académica, ya que los saberes que los jóvenes poseen son de gran importancia para lograr una interacción acorde entre los objetivos de los proyectos de extensión y las demandas de las comunidades locales. En estas experiencias los roles tradicionales correspondientes a quiénes enseñan y quiénes aprenden se ven modificados, asumiendo los participantes papeles activos de enseñantes-aprendientes:

Estoy participando de un proyecto de educación sexual integral en las comunidades. Y eso justamente es una demanda de la comunidad porque veían muchas chicas muy jóvenes tener familia y muchos jóvenes también teniendo familia, todavía sin tener la capacidad de cuidarse de sí mismos. Y tiene que cuidar a otra persona. Y esa fue la pre-

ocupación propia de la gente grande de la comunidad y de la iglesia. Que decían que estaban ante una situación que no sabían cómo hacer. Y a través de eso, bueno, presentamos el proyecto de extensión universitaria en la Facultad de [Ciencias de la] Salud, y se aprobó (Estudiante universitario indígena, febrero de 2014).

La pertenencia de los jóvenes a una comunidad indígena permite que la formulación del proyecto sobre educación sexual integral tome en cuenta a la diversidad de actores que conforman la comunidad: familias, iglesia, jóvenes, etc. De este modo, la mirada interna de la problemática, permite la elaboración de proyectos de extensión sensibles a las realidades sociales en las que se busca intervenir.

Reflexiones finales

En Argentina, los vínculos entre los pueblos indígenas y las universidades se han modificado en los últimos años. Los procesos de territorialización han permitido la colaboración intercultural de una manera más horizontal y acorde con las demandas de las propias comunidades. En este marco, la extensión genera nuevas formas de interacción entre los universitarios y los pueblos originarios.



Cooperativa diversa, fotografía. Andrea Talone

En nuestra investigación con jóvenes indígenas que desarrollan carreras de grado y forman parte de proyectos de extensión en la UNSa, encontramos que tanto su permanencia como los significados asociados a la graduación están vinculados con la participación en tales proyectos. Las actividades de extensión le otorgan sentido a su profesionalización, al permitirles conjugar las necesidades y demandas de su pueblo con los conocimientos académicos que adquieren en la Universidad. De esta manera, los estudiantes indígenas señalan que “aprenden de las dos ciencias” (Ossola, 2015), al conjugar los conocimientos comunitarios y los académicos.

Las acciones desarrolladas en el marco de la extensión también permiten a los jóvenes reforzar sus dobles pertenencias: comunitaria (indígena) y universitaria (estudiantes de grado). Al respecto, hay que destacar que todas las intervenciones que los jóvenes realizan tienen a la comunidad como horizonte de referencia, es decir, como lugar físico en donde se producen los intercambios interculturales, pero también como objeto de reflexión y ámbito en el que se construyen la pertenencia y la identificación. La comunidad es significativa porque remite a las diferentes experiencias de socialización comunitaria que allí se han adquirido (Czarny, 2016), experiencias que operan como prácticas y saberes de base, a los que luego pueden ser incorporados conocimientos procedentes de otras tradiciones culturales, como por ejemplo, la universitaria.

Por último, es importante señalar que la extensión universitaria es, además de una práctica académica, una práctica política que produce nuevos formatos para la interacción social. Se trata de un ámbito de frontera que colabora con el reconocimiento de las múltiples maneras de conocer, de interpretar la realidad y de buscar soluciones conjuntas frente a las problemáticas actuales.

Referencias bibliográficas

- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Czarny, G. (2016). “Jóvenes indígenas y relatos sobre escolaridades en la Universidad Pedagógica Nacional”. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1), 137-151. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/8742/8122>.
- Czarny, G., Ossola, M. y Paladino, M. (2017). “Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización”. *Antropología Andina*, 3(2). Puno: Universidad Nacional del Altiplano. En prensa.
- Estatuto de la Universidad Nacional de Salta (1996). Salta: EDUNSA.
- Guaymas, Á. (2016). “Educación superior y pueblos indígenas: políticas y prácticas de reconocimiento de la diversidad cultural e interculturalidad en Argentina”. En Di Caudo, M. V., D. Llanos Erazo y M. C. Ospina (coordinadores): *Interculturalidad y Educación desde el Sur: Contextos, experiencias y voces* (pp. 215-244). Quito: Editorial Universitaria Abya Yala.
- Herrera Albrieu, M. L. (junio de 2012). “Una mirada sobre la extensión universitaria en Argentina” ponencia presentada en la Cátedra Manuel Ancizar *Educación Superior y Debates para el Desafío*, Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/7472/1/marialilianaherreraalbrieu.20121.pdf> Fecha de consulta: 24 de abril de 2018.
- Ilvento, M. C., M. T. Martínez, J. Rodríguez y L. Fernández Berdaguer (2011). *Trayectorias educativas e inserción laboral: un encuentro de miradas*. Salta: Mundo Gráfico.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). *Censo Nacional de Población y Viviendas*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- Jodas, J. (2016). “Universidade como fronteira? Políticas de ações afirmativas para indígenas no Brasil”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 7(8), 47-66. Recuperado de http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont8/resu_jod_3.pdf
- Lave, J. y E. Wenger (1991). Aprendizaje situado. Participación periférica legítima [traducción al español de *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*]. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lima, A. C. de S. (2007) “Educación superior para indígenas en el Brasil: más allá del sistema de cupos”. En: S. M. García, S. M. y M. Paladino (compiladoras.): *Educación escolar indígena: Investigaciones Antropológicas en Brasil y Argentina* (pp. 257-278). Buenos Aires: Antropofagia.
- Levinson, B., D. Foley y D. C. Holland (1996) *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State of New York: University Press.
- Levinson, B., E. Sandoval Flores y M. Bertely-Busquets (2007) “Etnografía de la educación. Tendencias actu-

Notas

- 1 Investigación desarrollada en el marco de la carrera de investigación científica del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
- 2 Los registros constituyen fragmentos de entrevistas realizadas en el periodo 2009-2016 en el marco de becas doctorales, beca de posdoctorado e incorporación a la carrera de investigación del CONICET.

- ales". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), pp.825-840. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Mancinelli, G. (2016). "La educación superior en las comunidades wichí del noreste salteño". *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1), 79-97. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/8960/8119>
- Mato, D. (2016). "Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Del 'Diálogo de Saberes' a la construcción de 'modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural'". *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 71-94. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/9425/8859>
- Ossola, 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.
- Ossola, M. (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero: EDUNSE.
- Ossola, M. (2016). "Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes". *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), 57-77. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/8732/8118>
- Paladino, M. (2009). "Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate". *Revista ISEES* N°06. Santiago de Chile: Fundación Equitas, pp. 81-122.
- Paladino, M. y G. Czarny (2012) "Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização". En: Paladino, M. y G. Czarny (organizadoras): *Povos indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemias nas sociedades latino-americanas* (pp. 13-25). Rio de Janeiro: Garamond.
- Prada, F. y L. E. López (2009). "Educación superior y descentramiento epistemológico". En López, L. E. (editor): *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp.427-454). Bolivia: FUNPROEIB Andes-Plural.
- Rockwell, E. (1996). "Claves para la apropiación: escolarización en el México rural". En: Levinson, B., D. Foley y D. C. Holland (editores) *The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practices*. State of New York: University Press.
- Santos, B. de S. (2005) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM / CEIICH.
- Sistema de información de tendencias educativas en América Latina (2012). *Cuaderno N° 14. La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina*. Buenos Aires: International Institute for Educational Planning - IPE - UNESCO.
- Soria, S. (2009). "Discursos sobre "indios" en la escuela: un caso de investigación para la intervención". *Praxis Educativa* 13(1), 106-114. Recuperado de <https://ce-rac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/452>
- Trincherro, H. e I. Petz (2014). "La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad-sociedad. Aportes para un debate sobre el 'academicismo'". *Papeles de Trabajo N° 27*. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n27/n27a07.pdf>
- Universidad Nacional de Salta (1996) *Estatuto de la Universidad Nacional de Salta*. Salta: EUNSa.
- Walsh, C. (2008). "Interculturalidad crítica. Pedagogía decolonial". En Villa, W. y A. Grueso (compiladores): *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional-Secretaría de Gobierno-Secretaría de Cultura.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. Columbia University press.

Fecha de Recepción: 18 de Mayo de 2018
 Primera Evaluación: 28 de Junio de 2018
 Segunda Evaluación: 15 de julio de 2018
 Fecha de Aceptación: 15 de julio de 2018



Vecindad, fotografía. Andrea Talone