



## ANTROPOLOGÍAS DISIDENTES Y LENGUAS ORIGINARIAS: PROPUESTA PARA INTERCULTURALIZAR LA FORMACIÓN DOCENTE<sup>1</sup>



MORANO, MATÍAS

Instituto de Culturas Aborígenes (Córdoba, Argentina)  
Correo electrónico: matimorano1993@gmail.com

STAGNARO, MARIANELA

Instituto de Culturas Aborígenes (Córdoba, Argentina)  
Correo electrónico: tatistagnaro@gmail.com

Fecha de envío: 09-11-2019 / Fecha de recepción: 10-11-2019

Fecha de aceptación: 27-11-2019.

<sup>1</sup> Una versión preliminar de este trabajo se presentó en el mes de septiembre de 2019 en el III Simposio de Filosofía Latinoamericana Contemporánea. IX Jornadas Intercátedras de Pensamiento Latinoamericano. Mesa: Geo-grafías del pluriverso: re-existencias epistémicas, territoriales y políticas, FFYH. UNC.

## Resumen

En este trabajo nos proponemos reflexionar analíticamente sobre las particularidades de aprender lenguas originarias (Quechua, Guaraní y Mapudungun) en el trayecto formativo del Profesorado de Educación Secundaria en Antropología que se comparte y transmite en un Instituto de Formación Docente (IFD) de la provincia de Córdoba, Argentina: Instituto de Culturas Aborígenes (ICA). Para reflexionar sobre las antropologías disidentes que hacemos, pensamos, sentimos y somos, a partir del poder transitar el pluriverso bifurcado y orientado por las lenguas originarias en nuestra formación, es que recurrimos al análisis del diseño curricular y la propuesta institucional para la carrera en cuestión, como así también a entrevistas realizadas a profesores hablantes de lenguas originarias, y al ejercicio autoetnográfico como estudiantes y docentes en el ICA.

**Palabras claves:** antropologías disidentes, lenguas originarias, formación docente, interculturalidad



## ANTHROPOLOGIES DISSIDENTES ET LANGUES MATERNELLES: PROPOSITION D'INTERCULTURALISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

## Résumé

Dans ce travail, nous proposons de réfléchir de manière analytique sur les particularités de l'apprentissage des langues maternelles (quechua, guaraní et mapudungun) dans le cours de formation du personnel enseignant de l'enseignement secondaire en anthropologie qui est partagé et transmis dans un institut de formation des enseignants (IFD) de la province de Cordoue, Argentine: Institut des cultures aborigènes (ICA). Pour réfléchir sur les anthropologies dissidentes que nous faisons, pensons, ressentons et sommes, de pouvoir transiter le plurivers bifurqué et guidé par

les langues maternelles dans notre formation, nous avons recours à l'analyse de la conception curriculaire et de la proposition institutionnelle pour la carrière en question, ainsi que des entretiens avec des enseignants parlant des langues maternelles et l'exercice auto-ethnographique en tant qu'étudiants et enseignants de l'ICA.

**Mots-clés:** anthropologies dissidentes, langues maternelles, formation des enseignants, interculturalité

## ANTROPOLOGIAS DISSIDENTES E LÍNGUAS ORIGINÁRIAS: PROPOSTA PARA INTERCULTURALIZAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### Resumo

Neste trabalho, propomo-nos a refletir analiticamente sobre as particularidades da aprendizagem de línguas originárias (quíchua, guarani e mapudungun) no percurso formativo do corpo docente de uma Licenciatura em Antropologia para o Ensino Médio. Tal percurso é compartilhado e transmitido em um Instituto de Formação de Professores (IFD) da província de Córdoba, Argentina: Instituto de Culturas Aborígenes (ICA). Para refletir sobre as antropologias dissidentes que praticamos, pensamos, sentimos e somos, recorremos – mediante um trânsito pelo pluriverso bifurcado; um trânsito guiado pelas línguas nativas em nossa formação – à análise do planejamento curricular e da proposta institucional para a o curso de graduação em questão. Também nos servimos de entrevistas com professores que falam idiomas nativos e empreendemos um exercício auto-etnográfico enquanto alunos e professores do ICA.

**Palavras-chave:** antropologias dissidentes, línguas nativas, formação de professores, interculturalidade



## DISSIDENT ANTHROPOLOGIES AND NATIVE LANGUAGES: A PROPOSAL TO INTERCULTURALIZE TEACHER TRAINING

### Abstract

In this work we present an analytical reflection on the particularities of native language study (Quechua, Guaraní and Mapudungun) in the training of Secondary Education Teaching Staff in Anthropology. This training program is offered at a Teacher Training Institute (IFD) in the province of Córdoba, Argentina: Institute of Aboriginal Cultures (ICA). To reflect on the dissident anthropologies that we practice, think, feel and are –from being able to transit a bifurcated multi-verse, and guided by the native languages of our training– we analyze the curricular design and the institutional proposal for the career in question. We also draw on interviews with teachers who speak native languages, and an auto-ethnographic exercise as students and teachers at the ICA.

**Keywords:** dissident anthropologies, native languages, teacher training, interculturality



*Pero la cosecha*

*nos hizo desenterrar el orden de lo cotidiano*

*hasta volver al otro lenguaje*

*recogiendo savia como lenguas*

*dispuestas al diluvio salvaje*

*Welu tayu trokiwkülen mew*

*Rünganentufiyu pefaluwkenochi dungu*

*yu wiñotuael kangelu dungun mew*

*Kodaytulen kewün reke*

*adkünuwiyu feychi tripakochi awkan*

*del mañana*

*küpalechi antü mew*

*Daniela Catrileo en Guerra Florida - Rayülechi Malón.*

## INTRODUCCIÓN

En el seminario de Historia de la Antropología en Córdoba y Argentina<sup>2</sup> profundizamos sobre los debates en torno a la historia, desarrollo y actualidad de nuestras antropologías en y desde el Sur, por lo que nos preguntamos sobre los orígenes y las particularidades de esta disciplina en nuestra *yachaywasi*<sup>3</sup>. Dando relevancia a los contextos sociopolíticos de formación y producción del conocimiento antropológico como potencial componente para entender los diversos modos de hacer/enseñar/aprender antropología, pensamos la forma en que se recrea, pluraliza y cobra existencia nuestra realidad institucional, para repensar los afectos y efectos que germinan a través de este hilado entre lenguas originarias, antropologías disidentes y formaciones docentes.

Consideramos que la enseñanza/aprendizaje de Lenguas y Pensamientos Originarios en la formación docente contribuye a sembrar, fortalecer y constituir el campo propio de las *antropologías del sur*, “periféricas”, “subalternizadas” o “segundas”, entre otras formas posibles de nombrar esta propuesta de antropologías críticas, comprometidas y situadas. En este sentido, reflexionamos y repensamos las particularidades, potencialidades, problemáticas, afectos y efectos que produce el aprender lenguas originarias (Quechua, Guaraní y Mapudungun) en el trayecto formativo del



<sup>2</sup> Este seminario corresponde al cuarto año del Profesorado de Educación Secundaria en Antropología, según el Diseño curricular, para la carrera establecido por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina.

<sup>3</sup> *Yachaywasi* se refiere a *escuela*, pero es entendida desde el pensamiento quechua como *casa del saber*, en este caso hablamos del Instituto de Culturas Aborígenes como el espacio comunitario en el que nos (re)encontramos para (de)construir conocimientos.

Profesorado de Educación Secundaria en Antropología, que se transmite en el Instituto de Culturas Aborígenes<sup>4</sup>.

Sentipensando, desde las palabras de la poeta mapuche Daniela Catrileo, nos preguntamos por las profundas transformaciones culturales de reemergencia indígena que desentierran del orden de lo cotidiano voces, cuerpos y saberes históricamente silenciados e invisibilizados, para volver al otro lenguaje, para renacer en otra sensibilidad, recogiendo savia como lenguas, como plurales formas de ser/hacer/estar/sentir. La enseñanza/aprendizaje de Lenguas y Pensamientos Originarios en la formación docente es un acto de rebeldía, de resistencia, como lugar de enunciación desde donde continuamos inscribiendo(nos) en este *witral*<sup>5</sup>, en el de la permanente búsqueda por empoderar re-existencias: epistémicas, territoriales, políticas, pedagógicas y lingüísticas, que permanecen y devienen, que se revelan y rebelan.

Retomando la idea de pluriverso (Escobar 2012), que propone la multiplicidad de mundos y saberes como proyecto político más que como resultado, advertimos que esta tiene su anclaje aquí, en la propuesta académica institucional, en la posibilidad de transmitir lenguas y pensamientos de diversas culturas indígenas que impactan directamente en la formación docente, que se consolida desde una ruptura epistémica cuestionando las operatorias de



<sup>4</sup> El Instituto de Culturas Aborígenes cuenta con dos carreras de formación técnica: Tecnicatura en Lenguas y Culturas Aborígenes (1994) y Tecnicatura en Folklore (1996), y cuatro carreras de formación docente: Profesorado en Antropología (2004), Profesorado en Historia (2005), Profesorado de Música (2005) y Profesorado de Educación Primaria (2011). Además cuenta con un centro de investigaciones, centro de participación comunitaria y centro de comunicación como soporte de la propuesta educativa.

<sup>5</sup> *Witral* es el telar mapuche, un modo de tejido que también puede hacer referencia a la *escritura*.

normalización de sentidos comunes. Este proyecto, que haciendo uso de mínimos “espacios de libertad” denominados en el Diseño Curricular de la Provincia como unidades de definición institucional (UDI), inscribe políticamente dentro del Instituto de Culturas Aborígenes una visión/versión disciplinar en sintonía con las iniciativas de promover la pluralización y diversificación de las antropologías, partiendo de la justicia cognitiva hacia las epistemologías del sur (De Souza Santos 2007) y la interculturalidad crítica (Walsh 2002 y 2009).

Si Eduardo Restrepo (2011) escribe que “ninguna antropología existe en el vacío; las antropologías realmente existentes, al igual que los cuerpos y subjetividades de quienes aparecen como antropólogos, suponen unos particulares ensamblajes de relaciones institucionalizadas” (60), es que consideramos fundamental la institucionalización de las disciplinas y de las lenguas en diferentes escalas, tanto en la formación de los estados nacionales como en ensamblajes provinciales, continentales y globales. Consideramos que “la antropología es lo que los antropólogos hacen” (63), y es en nuestra formación docente donde las antropologías del sur y las lenguas originarias se yuxtaponen en un proyecto político de antropologías situadas, que cuestionan las concepciones esencialistas, normativas y eurocéntricas de las ciencias sociales con “el efecto de la pluralización en la conceptualización” (63). En este sentido, no podemos hablar de la antropología en singular, sino de antropologías en plural, siendo una de estas antropologías disidentes la que hacemos a partir del transitar el pluriverso bifurcado y orientado por lenguas y pensamientos originarios en los procesos formativos como futuros educadores de la educación secundaria.



## EL LENGUAJE COMO HECHO SOCIAL

La lengua es el producto de una determinada sociedad cuyos integrantes, al hacer uso de la facultad de hablar, crean un sistema simbólico propio que les permite interrelacionarse, un sistema de reglas que rige el funcionamiento de esa lengua, dado en la relación entre personas y territorios. Pero este sistema alcanza su realización cuando los miembros de una comunidad lingüística comienzan a comunicarse, condensando en el uso del lenguaje los sistemas de valores y los modelos de conducta, al mismo tiempo en que se aprenden y se reflexiona sobre ellos. Al hacerlo, este sistema abstracto entra en funcionamiento, el sistema se vuelve concreto, y logra actualizarse dependiendo de una serie de aspectos externos, contextuales y relacionales, que condicionan su uso, su función y su forma.



El lenguaje como hecho social, transformación histórica que sedimenta y reproduce experiencias de pueblos y visiones del mundo, advierte la creatividad del lenguaje que se presente en la vida social, y señala que los elementos de la vida social constituyen una parte intrínseca de las formas en que el lenguaje es usado, en las relaciones comunicativas. El lenguaje se nos presenta como acción social que configura sentidos entre hablantes, que dialoga encadenando distintos mundos, donde el discurso es un acto de cultura que produce, transforma y circula en/entre las estructuras socioculturales. Todo proceso de socialización supone un intercambio comunicativo que está situado en un contexto étnico-territorial determinado, donde se restringen o aceptan las formas lingüísticas y las lenguas posibles que les participantes pueden usar, pensar, enseñar.



*Ñe'e*, entre les mbyá guaraní es “palabra alma”, el aliento de la voz creadora está ligado al espíritu, palabra como poder nombrador, creador y fecundante, que pone en movimiento las fuerzas que pertenecen estáticas en las cosas, así la función fundamental del alma es la de transferir al hombre el don del lenguaje (Colombres 2010). La lengua es el medio por el cual un ser humano se hace personalidad potencialmente nombrada, como producto de ser miembro de una sociedad, de desempeñar papeles sociales, y de poseer una espiritualidad relacional, en interdependencia con el entorno humano y no humano, ya que es ahí donde se constituye la existencia efectiva del hablar. Así, en el desarrollo de los niños (y también de futuros educadores) como seres sociales, la lengua cumple una función muy importante, siendo el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que se aprende a actuar como miembros de una determinada comunidad y a adoptar su cultura, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y valores (Halliday 2017).



## RELACIONES DE PODER ENTRE LENGUAS Y HABLANTES

Si bien la Constitución Nacional –reformada en 1994– y diversas leyes provinciales adjudican a los indígenas el derecho a recibir educación bilingüe, en la actualidad no se cuenta con los materiales didácticos necesarios, ni con una adecuada formación pedagógica de los docentes, y tampoco con investigaciones lingüísticas dirigidas a la efectiva incorporación de las lenguas originarias en planes de estudios (Censabella 2010). Por esto consideramos urgente revisar críticamente las ideologías lingüísticas que habitan en las relaciones que fluctúan dentro de esta compleja trama social atravesada por desiguales relaciones de poder entre lenguas y hablantes, para denunciar el cruel proceso

de reemplazo, invisibilización y estigmatización de “lenguas minoritarias” por “lenguas mayoritarias”. Problemática en la que la mayoría de los sistemas simbólicos, de valores y de conductas “diferentes” son marcados como negativos, inferiores o periféricos, a partir de la legitimación de un mundo único institucionalizado como positivo (y en presencia) que disputa la naturalización de sentidos comunes convenientes sobre sus lenguas y sus hablantes.

Cuando se dice lengua dominante se acentúa la lengua de quienes tienen el poder sociopolítico y económico en una sociedad determinada, que por el hecho de constituir un grupo de poder dentro de una sociedad concreta, gozan también del poder cultural, simbólico y lingüístico y, por lo tanto, su lengua no sólo es dominante, sino también oficial y hegemónica (Massineo y Cúneo 2008). Una relación entre “lengua dominada” y “lengua dominante” se da en contextos interculturales donde se puede percibir una fuerte relación asimétrica entre las prácticas discursivas de una y otra comunidad, reduciendo a una única forma válida las diferentes concepciones del mundo, y del uso de la lengua. Es así como “en los asentamientos urbanos se observa que los jóvenes y los niños tobas no hablan la lengua vernácula, aunque en muchísimos casos la comprenden. Sus mayores se quedan: ‘la lengua se pierde’, ‘aquí no se habla más la lengua’. Efectivamente, no se escucha a los niños tobas hablar entre ellos, ni siquiera para dirigirse a los adultos” (Censabella 2010, 73), efectos y afectos.

Por lenguas minoritarias se advierten las lenguas que se caracterizan por su minusvaloración al carecer de los derechos que poseen otras lenguas hegemónicas, en cuanto las segundas se encuentran reconocidas por el Estado para la comunicación habitual y legal de la vida cotidiana (Massineo y Cúneo 2008), proceso de institucionalización y normalización de una lengua supremacista,



sobre otras históricamente marginalizadas, construcción de una lengua oficial, y de un pensamiento etnocéntrico que sustenta ideologías lingüísticas, es decir prejuicios, racistas y discriminatorios. Lenguas dominadas son las lenguas que se encuentran en una posición de inferioridad con relación a otra lengua de mayor prestigio, junto a una subestimación de las prácticas de sus hablantes, siendo así una lengua subordinada no en razón de sus características propias, sino más bien por las posiciones que ocupan sus hablantes dentro del sistema socioeconómico, histórico y político de un país en particular, es decir dentro del proceso de naturalización y canonización de su propia contingencia en los proyectos políticos de imaginación e invención de la nación y sus otros (Segato 2007).

### LENGUA HEGEMÓNICA, ESTABLECIMIENTOS Y SISTEMA MUNDO

Las lenguas subalternizadas se constituyen de manera doblemente relacional: por un lado al interior de las formaciones nacionales, y por otro, con respecto al sistema mundo donde centro y periferia se suponen mutuamente constituidos en una estructura global asimétrica totalizada por el sistema capitalista mundial (Wallerstein 1996). La hegemonía produce el efecto “de un equilibrio inestable y en permanente disputa que reconfigura los sujetos y el terreno mismo de lo que se disputa. Por eso la hegemonía apela al sentido común en las múltiples y dispersas dispuestas que articula a través de la sociedad civil” (Restrepo 2011, 59). En Argentina una determinada tiranía autoproclamada dirigente, con su lengua hegemónica, llevó adelante diversas prácticas de homogeneización lingüística en el proceso de dominación étnica y de usurpación territorial, organizando el mundo desde un etnocentrismo mo-



derno-colonial que no efectúa una ruptura con la clasificación étnica/racial de la humanidad y de sus lenguas, “en el caso de Argentina, el discurso sobre el sujeto lo pretende neutro de otras identidades que no sean la que le estampa un abstracto ‘ser nacional’” (Segato 2007, 53).

Desde el momento en que la lengua dominante funcionaba como herramienta del imperio castellano, que se encontraba en su fase de usurpación y conversión del territorio español, como lo afirma la primera gramática propuesta por Nebrija en 1492, se produce la creencia en la utilidad de la relación biunívoca “un estado, una lengua”. Esta ideología permanece hasta la época posindependentista cuando se proyectan en nuestro continente dos políticas lingüísticas ante el hibridismo idiomático, con ideales de la cristiandad y la modernidad que continúan sesgando la mirada: por un lado nos encontramos una visión aristocrática y arcaizante de Andrés Bello que profetizaba la necesidad de una lengua purista y estancada, sancionada por la antigüedad, en oposición a la idea de Sarmiento, que por otro lado planteaba una representación dinámica de la lengua, donde las integraciones léxicas procedentes de las lenguas extranjeras (noratlánticas) no hacen más que reflejar la inadecuación de la realidad española, y por consiguiente de la lengua metropolitana, a las ideas más avanzadas del mundo contemporáneo. La política de erradicación de las costumbres indígenas, sustentadas por los colonizadores y luego por los gobiernos nacionales, se basaba en la imposición de la lengua occidental; proceso invisibilizado que produce actualmente un acelerado proceso de abandono de lenguas, “agravado por diversos factores de la vida moderna – como la concentración económica y la inserción de los medios de comunicación de masas en la vida cotidiana– y por las dificultades de acceso a la educación elemental y superior si no lo es por medio de determinadas lenguas de gran difusión y prestigio” (Censabella 2010, 24).



Eduardo Restrepo (2011) propone que “la noción de antropologías hegemónicas resalta el carácter múltiple, inacabado y multiacentual de las relaciones de poder que se encuentran en juego en un establecimiento antropológico tanto así como en el sistema mundo de la antropología” (60), propuesta que sirve para re-prensar la consolidación de lenguas hegemónicas, oficiales y normativas, en su proceso de legitimación simbólica dentro del sistema mundo de la lengua. La institucionalización que yuxtapone los intereses globales a los intereses nacionales se concentran dentro de un mercado lingüísticos con sus anzuelos de estandarización, discriminando lenguas que son posibles de mercantilizar, lenguas como cuerpos productivos, que dejan ganancias y se puedan publicar, habilitando o silenciando maneras de comunicar, de hablar, de usar la lengua. Esta tríada se completa con la violencia naturalizada en los establecimientos de la lengua que normativizan y ahistorizan una forma única y válida de lengua, así, institucionalizada dentro de diversos campos de administración tanto estatal como local, llega espacializada en los cuerpos y subjetividades de quienes aparecen como letrados, discriminando entre lenguas y dialectos, entre un “hablar mal” y un “hablar bien” (Bourdieu 2014). Muchos ejemplos aparecen al pensar en el control que ejerce la Real Academia Española, su legitimación en Argentina nacionalmente por parte de los establecimientos educativos, por parte del ámbito universitario, y la incidencia de la misma en las producciones que ingresan o se marginalizan dentro del mercado editorial.



## LENGUAS INDÍGENAS Y LENGUAS DISIDENTES

Durante la época colonial la palabra sirvió para justificar el estado real de explotación y el saqueo económico, social y político al que fue sometido nues-

tro continente, imponiéndose un uso del lenguaje con sabor medieval, que buscó naturalizar el ejercicio desigual del poder e invisibilizar la ideología racista dominante. Desde entonces, el castellano se cimienta como la lengua oficial de la Argentina pero no la única que se habla dentro de los límites geográficos de nuestro país, es decir que el supremacismo lingüístico y el genocidio indígenas no impidió el surgimiento de otros lenguajes: lenguas contrahegemónicas permanecen en resistencia y re-existen en las firmes trincheras de la comunicación, que expresan, gritan y piensan demandas étnico-territoriales emancipatorias, de participación y autodeterminación, que hacen a la contienda simbólica de las múltiples comunidades lingüísticas históricamente dominadas, que destruyen la diferencia étnico-cultural como parte de la condición colonial.



Teniendo en cuenta la cantidad de lenguas habladas dentro del territorio argentino, y desmitificando la idea de una comunidad imaginada como monocultural y monolingüe, que avanza “pacíficamente” sobre cuerpos-lenguas-territorios, reafirmamos que nos encontramos frente a una sociedad plurilingüe donde, además del español, se hablan al menos veinte lenguas de inmigración europea y asiática, y trece lenguas indígenas, como afirman Messineo y Cúneo (2008). Censabella (2010) propone que Argentina es un país multilingüe siempre y cuando dejemos bien en claro que tomamos como criterio solamente la cantidad de lenguas habladas dentro del territorio nacional, y no el porcentaje de hablantes multilingües que habitan este suelo.

Por ejemplo, según el Censo Nacional de Población, Vivienda y Hogares (2010) en la Argentina viven más de treinta pueblos indígenas, que hablan tre-

ce lenguas y representan el 2,4% de la población total del país<sup>6</sup>, de la cual el 1,6% habita en la provincia de Córdoba debido a procesos migratorios. Resulta interesante destacar que entre el año 2001 y 2010 la cantidad de hogares con una o más personas que se reconoce dentro de los límites nacionales como originaria o descendiente de pueblos originarios registra un incremento de 86.934 hogares, desmoronando al proceso de blanqueamiento e invisibilización de la cultura indígena, y posibilitando la potencialidad del *pachakuti*<sup>7</sup>. Dentro de la provincia de Córdoba, en el 2001 fueron censados 18.380 hogares, reconociéndose en el año 2010 a 21.706 viviendas con personas que se reconocen como descendiente de pueblos originarios, censo que si bien no profundiza en las particularidades culturales o lingüísticas, nos permite pensar a nuestro territorio como un contexto de migración y de reemergencia indígena.

Podemos pensar también que entre las personas que se reconocen como originarias el uso de estas lenguas en situaciones comunicativas, y su efectiva transmisión, es muy diverso y depende de las relaciones que establece cada lengua, cada comunidad y cada situación en particular. El uso real de una lengua implica procesos dinámicos, transformativos y discontinuos que dependen tanto del deseo y la voluntad de sus hablantes por mantenerlas o recuperarlas, como también de las diversas políticas culturales y lingüísticas del engranaje



<sup>6</sup> El Censo Nacional de Población, Vivienda y Hogares 2010 registró los pueblos: Atacama, Awa guaraní o Guaraní, Aymara, Chané, Charrúa, Chorote, Chulupí, Comechingón, Diaguita/diaguita calchaquí, Huarpe, Iogys, Kolla, Lule, Mapuche, Mbyá, Mocoví, Nivaclé, Ocloya, Omaguaca, Selk'nam u Ona, Pampa, Pilagá, Quechua, Querandí, Rankulche, Sanavirón, Tapiete, Tehuelche, Toba, Tonocoté, Tupí guaraní, Vilela y Wichí.

<sup>7</sup> *Pachakuti*, en las culturas andinas, tanto quechua como aymara, hace alusión a un vuelco, movimiento, cambio abrupto del y en el espacio-tiempo que habitamos; una transformación repentina, revolución cósmica.

espacio/temporal en el que esas lenguas se implementan y se interpelan. La enseñanza/aprendizaje de Lenguas y Pensamientos Originarios en la formación docente aparece como “desviante” que pueden socavar las lenguas oficiales, o las lenguas de la modernidad, es decir, las concepciones y actitudes normativas que se sostienen frente a los usos del lenguaje; lenguas disidentes como la “interrupción, irrupción y subversión de los sentidos comunes disciplinarios, de definiciones sedimentadas, de las autoridades y los cánones” (Restrepo 2011, 66).

## IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS Y TRANSCULTURACIÓN



Las ideologías lingüísticas pueden ser pensadas como sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, lenguas y hablas con formaciones culturales, políticas y sociales, ideas concebidas desde un marco cognitivo que liga coherentemente el orden del lenguaje al orden extralingüístico, produciéndose y reproduciéndose en el ámbito material en prácticas lingüísticas y metalingüísticas. Así estos sentipensares se inscriben en regímenes de normatividad y, cuando actúan desde los establecimientos, son generadores de discursividades legitimadas, que naturalizando las ideologías hegemónicas, instauran dentro del sentido común la invisibilización de las desigualdades sociales, el ocultamiento de las relaciones de poder y la historia que se sustenta sobre genocidios. Las clases dominantes, en la imposición de un orden simbólico, en la imposición de una lengua legítima, realizan una tarea codificadora que implica también la imposición de esquemas de percepción y evaluación tanto de las formas lingüísticas como de dispositivos normativos tendientes a orientar estas prácticas y creencias.



Pensando en la relación entre lengua hegemónica, establecimientos y sistema mundo, reconocemos tres condiciones que nos permiten conceptualizar un sistema de ideas sobre el lenguaje como ideología lingüística: “primera, su contextualidad, es decir, su vinculación con un orden cultural, político y/o social; segunda, su función naturalizadora, es decir su efecto normalizador de un orden extralingüístico que queda apuntado en el sentido común; y tercera, su institucionalidad, es decir, su producción y reproducción en prácticas institucionalmente organizadas en beneficio de formas concretas de poder y autoridad” (Del Valle 2007, 20).

La invisibilización en términos de fuentes de información y naturalización de la desigualdad conduce a una consecuente invisibilización social, cultural y pedagógica, como ciudadanos pertenecientes a pueblos indígenas, como hablantes, como estudiantes indígenas o como docentes, como personas que deseamos formarnos en un ambiente no hostil donde prevalece una verdadera y única forma de pensar el mundo. Podríamos hablar de un proceso de aculturación que priva al otro de su cultura, de su lengua, como un encuentro en términos desiguales, donde una de ellas deviene dominante y la otra dominada, imponiendo estereotipos socioculturales de mestizaje y blanqueamiento como coordenadas de aboriginalidad y nación (Briones 2002) que guardan en sus cimientos las formas epistémicas de clasificar jerárquicamente a la humanidad.

Es dominante una ideología lingüística porque la acción cultural invasora se impone por una fuerza violenta o por la internalización de la matriz colonial de poder, del saber y del ser; sin embargo la cultura que interviene no logra necesariamente una dominación total sobre la otra, como tampoco la cultura intervenida pierde totalmente sus patrones culturales, sino más bien se produce una transculturación (Ortiz 2002) que ejerce resistencias de muchos modos, porque las culturas y sus diálogos con los territorios no son fácilmente avasa-



lladas. Estas prácticas llevadas a cabo por múltiples movimientos indígenas y negro en América forman parte de un nuevo paradigma y proyecto social, político y epistemológico de transculturación, práctica de *interculturalizar* (Walsh 2002), práctica contrahegemónica en pleno desarrollo y realización, donde “sus luchas no son simplemente luchas identitarias sino cognitivas, entre posiciones hegemónicas y subalternas relacionadas a diversas formas de producir y aplicar el conocimiento” (16), “procesos y actividades del pensar que igual a sus pensadores, se mueven entre lo local y lo global, entre el pasado (reinventado) y el presente, y como movimiento étnico, social y político de oposición, entre varias espacialidades y frentes” (19).



## LENGUAS ORIGINARIAS COMO TERRITORIOS DE RESISTENCIA

*La gente que habla en lenguas indígenas son el ejemplo  
más grande de resistencia que puede tener un país.*  
Sabino Guisu

Si bien el Profesorado en Antropología en el ICA se inicia en el año 2004, siendo la primera carrera de formación docente que ofrece esta institución; es a partir del 2012, tras las reformas del diseño curricular<sup>8</sup>, que se implementan las unidades de definición institucional (UDI en adelante) como unidades curriculares que:

permiten recuperar las experiencias educativas construidas como parte de la trayectoria formativa de la institución y/o un conjunto de temáticas y contenidos que se consideran relevantes para la formación y no están contempladas en

---

<sup>8</sup> Estas reformas se realizan en el marco del Proceso Nacional de Institucionalización del Sistema Formador de Docentes.

el diseño curricular. Su elección deberá ser discutida y acordada por los diversos actores institucionales, garantizando la articulación con las unidades curriculares obligatorias de todos los Campos de la Formación<sup>9</sup>.

La propuesta curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Antropología de la provincia de Córdoba se inscribe y adecúa a las normativas nacionales y jurisdiccionales que proponen un esquema común a la formación docente:

El Diseño Curricular Jurisdiccional se adecua a los lineamientos curriculares nacionales y se referencia en los criterios comunes definidos para todo el Sub-sistema Formador, tales como: la duración de la carrera, la organización de los campos formativos, el fortalecimiento del orden disciplinar para la estructuración del currículum, la integración entre las unidades que conforman los campos de la formación, favoreciendo la transferibilidad de los conocimientos, la organización de la Práctica Docente como eje que atraviesa el trayecto formativo y la incorporación de las orientaciones propias del Sistema formador<sup>10</sup>.



El plan de estudios de la carrera consta de unidades curriculares organizadas en campo de formación: general, específica y de las prácticas docentes. Asignaturas como Teorías Antropológicas I, II y III, Taller de investigación antropológica I y II, Problemáticas socio antropológicas contemporáneas I y II, entre otras, confluyen con materias más generales como Sociología, Psicología Social, Historia de América y Argentina y aquellas de formación docente como

<sup>9</sup> Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, para el Profesorado de Educación Secundaria en Antropología.

<sup>10</sup> *Ibíd.*

Pedagogía, Didáctica General, Práctica docente I, II, III y IV, por dar sólo algunos ejemplos.

En este diseño, como marca distintiva, se propone un trayecto formativo flexible e integrado que valore el aporte de cada unidad curricular para la formación profesional de los futuros docentes de Antropología y, a su vez, reconozca las experiencias formativas que ya poseen los estudiantes en sus recorridos y opciones personales<sup>11</sup>.

Por otra parte, las UDI –que están presentes en todos los diseños aunque de maneras diferenciadas– posibilitan que las propuestas institucionales tengan un aporte propio, a partir de lo que a cada institución educativa le interese incluir en el proceso formativo. Estas unidades curriculares no definidas de antemano en el diseño, habilitan la incorporación de contenidos, propuestas, enfoques, perspectivas epistémicas propias de cada institución que ofrezca la carrera en su propuesta académica; esto es, que si bien todos los Institutos de Formación Docentes van a contar del mismo modo con las unidades de definición institucional, cada uno de forma particular establecerá la propuesta para ese espacio. Es decir, son espacios curriculares que forman parte del trayecto formativo a partir de la definición institucional.

Se asignan tres unidades curriculares para el desarrollo de contenidos de definición institucional que deberá ser acordada de manera colectiva y colaborativa por las instituciones formadoras; recuperando perspectivas teóricas, experiencias institucionales existentes y atendiendo a necesidades de carácter local y singular<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> *Ibíd.*

<sup>12</sup> *Ibíd.*



Es así que en el año 2012 se consigue plasmar el proyecto institucional de transversalizar la formación docente en antropología con tres unidades curriculares denominadas Lengua y Pensamiento Originario I, II y III, que se cursan en primero, segundo y tercer año respectivamente y que brinda a los estudiantes la opción de elegir una entre tres lenguas originarias: Quechua, Mapudungun y Guaraní. La existencia de una carrera de formación técnica en la que ya se encontraba afianzado el cursado de las lenguas en cuestión, facilita esta decisión y es el esquema sobre el cual se asienta la nueva propuesta:

Se toma como punto de partida el objetivo general del Instituto de Culturas Aborígenes (ICA) que busca: «rescatar, promover, defender y preservar la participación y el desarrollo de las culturas originarias en la sociedad contemporánea»<sup>13</sup>.

En definitiva lo que internamente se nombra como ideario institucional y que se refleja de algún modo en ese objetivo señalado por los docentes de lenguas constituye e instituye la creación del ICA como espacio político.

El ICA, desde sus inicios en 1992 se ha propuesto decir: «una palabra diferente al discurso oficial», cuestionando la celebración del quinto centenario del «descubrimiento de América»; y denunciando la realidad social que vivían y viven las comunidades aborígenes en América y sobre todo en Argentina<sup>14</sup>.



<sup>13</sup> Extraído del proyecto de reestructuración del área de lenguas, elaborado por docentes hablantes de lenguas originarias.

<sup>14</sup> *Ibíd.*

### Y continúa:

La presencia de las lenguas originarias en el Instituto de Culturas Aborígenes desde su comienzo constituye el fundamento, junto al ideario de la institución, y por su carácter fundacional han dado origen a la propuesta académica actual. La que fue inédita y precursora en Córdoba con la incorporación de una Tecnicatura en Lenguas y Culturas Aborígenes, en cuyo plan de estudios se reconocen y valoran el conocimiento, la cosmovisión, la cultura y las lenguas: Qheswa, Mapudungun y Guaraní en la formación de sus estudiantes.



La nominación de las UDI como Lengua y Pensamiento Originario conlleva además un sentido epistemológico, ontológico y pedagógico en el modo de comprender el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua originaria; no se trata sólo de cuestiones gramaticales, fonéticas o semánticas, sino que la propuesta implica el pensamiento entendido como formas de sentipensar el mundo y relacionarse con la totalidad de seres que lo conforman.

Se considera en consecuencia, como un aporte, la filosofía y paradigmas del pueblo Qheswa «SUMAJ KAWSAY» (Buen Vivir), del pueblo Guaraní: ÑANDE REKO (Nuestro Modo de Ser) y del Pueblo Mapuche: KÜME MOGÑEN (Vida en Armonía); a la vida cotidiana de los miembros de la comunidad educativa del ICA, que tiene impacto en los estudiantes, egresados y en la comunidad en general. En este proceso se contribuye no solo a la formación superior, sino también a la formación de una nueva identidad.

Aprender la lengua originaria implica para los docentes y el proyecto institucional conocer y comprender modos otros de concebir el mundo estable-

ciendo diferencias ontológicas y epistemológicas entre lo aprendido y aquello por aprender:

El pensamiento y lengua de los pueblos originarios, también realiza una contribución a la construcción del perfil estudiantil del ICA, que se puede visualizar, por ejemplo, en las experiencias de la prácticas docentes donde les referentes de las escuelas asociadas destacan sus fortalezas. Les practicantes, allí, expresaron actitudes y valores como el compañerismo entre las parejas pedagógicas, la capacidad de establecer vínculos afectivos con les estudiantes que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se refleja en expresiones contundentes como: «son abiertos a la escucha, al diálogo y atentos a sus estudiantes en el curso», y también ofrecen una visión contextualizada de la realidad social, política y económica<sup>15</sup>.

En este sentido es que expresamos que las lenguas originarias como territorios de resistencia en el campo de lo político, habitan esos mínimos espacios de libertad, que son las UDI, permitiendo cierta autonomía institucional, epistémica y disciplinar. Es así, que a lo largo de los tres primeros años de la carrera les estudiantes cursan Lengua y Pensamiento Originario (optando por una de las lenguas) con una carga horaria similar a otras unidades curriculares troncales en la formación como Teorías Antropológicas o Práctica Docente. De este modo la definición institucional se consolida, y se torna posible el proyecto de interculturalizar la formación docente en antropología, utilizando herramientas conceptuales, metodológicas y epistemológicas como la ecología de saberes, el pluriverso y la descolonización del pensamiento.



<sup>15</sup> Extraído de la Jornada del Programa Nacional de Formación Permanente en ICA (PNFP), 24 agosto de 2018.

La impronta de la institución orientada a la diversidad posibilita habilitar otros conocimientos como válidos y distintos favoreciendo de este modo un diálogo de saberes<sup>16</sup>.

## UN MUNDO DONDE QUEPAN MUCHAS ANTROPOLOGÍAS

Empezar a contar la historia de las “antropologías sin historia”, parafraseando a Eduardo Restrepo en el uso metafórico del título de la obra de Eric Wolf: “Europa y la gente sin historia”, implica partir de la idea de que no hay una sola antropología, sino que las antropologías son múltiples, diversas y contradictorias. Es importante señalar que si bien históricamente se viene haciendo referencia a “la Antropología” (en mayúscula y en singular) como disciplina homogénea y unificada, esta hace alusión a una versión particular de concebir, practicar, enseñar y aprender la disciplina asociada a sus orígenes en los países en los que “la Antropología” nace. Estas antropologías noratlánicas (también diversas entre ellas) “llegan” a otras regiones del mundo, aquellas que tradicionalmente fueron escenario del “objeto” de estudio antropológico, lugar donde se apropian y se recrean.

Las ciencias sociales han sido eurocéntricas en la historia que conlleva a su institucionalización, su estructuración epistémica se origina en la Europa imperial y es constitutiva de la geocultura del mundo moderno, surgiendo así una antropología como respuesta a problemáticas europeas que justificaría intelectualmente la dominación y usurpación de territorios-cuerpos, “era prácticamente inevitable que la elección de su objeto, su teorización, su metodología



<sup>16</sup> Extraído del proyecto de reestructuración del área de lenguas, elaborado por docentes hablantes de lenguas originarias.



y su epistemología reflejaran todas las fuerzas del crisol donde se forjaron” (Wallerstein 1996, 98). Tanto la antropología como la lingüística tienen sus orígenes científicos a partir de la irrupción de la colonización, aparejando el proceso de occidentalización, y trascendiendo la posterior globalización, siempre bajo relaciones de dominación, imposición y sometimiento de todas las dimensiones de la vida de los pueblos conquistados.

En la antropología, la primera teoría científica sobre la diferencia cultural se construyó a través del concepto de evolución y de progreso, concepción eurocéntrica que no sólo elaboró las descripciones sobre otredades inferiorizadas, sino que edificó una imagen estable, una cultura cerrada y un modelo esencial de esos modos de pensar y de hacer, recorte de la realidad que se institucionaliza sin responder a un hecho empírico real, sino que fue y sigue siendo una abstracción construida de diversas maneras siempre dependiente a las teorías dominantes de cada momento histórico. La misión religiosa y la técnica “moderna”, el Estado nacional con sus escuelas y sus aparatos administrativos, la dinámica propia de la producción industrial “eficiente”, el desprecio rotundo por todo lo que, desde una concepción eurocéntrica del progreso, solo se puede considerar inferior y destinado a desaparecer, todo esto se ha conjugado desde entonces para disminuir e incluso borrar la heterogeneidad cultural a favor de una creciente homogeneidad universal. Es la división que durante el siglo XIX se nombraba en los términos de la oposición civilización y salvajismo/barbarie; posteriormente fue sustituida por los binomios desarrollo y subdesarrollo, modernidad y tradición, dominación y dependencia, metrópolis y periferia, globalización y localismo, comprendidos en los términos metafóricos Norte-Sur.

Diferenciar entre antropologías del norte y del sur (Krotz 1993), en el sur y del sur (Krotz 2018), metropolitanas y periféricas (Cardoso de Oliveira



1999), primeras y segundas, hegemónicas y subalternizadas (Restrepo y Escobar 2002), nos propone examinar la pluralización disciplinar tomando como eje diferenciador las relaciones de poder del sistema mundo y de la geopolítica del conocimiento. Pensar en “las antropologías del mundo” tomando en consideración las múltiples y contradictorias locaciones históricas, sociales, culturales y políticas de las diferentes comunidades de antropólogos y sus antropologías marca un énfasis que “radica en evidenciar las relaciones de poder articuladas a la naturalización de las prácticas y normalización que devienen hegemónicas en un momento dado” (Restrepo y Escobar 2002, 111).



## ANTROPOLOGÍAS DISIDENTES

Teniendo en cuenta estas particularidades que nos sirven para repensar en cuáles o en cómo son las antropologías que se recrean dentro de nuestro territorio, anexamos la noción de antropologías disidentes (Restrepo 2011) para diferenciarnos de una supuesta antropología original, como modos de hacer, ser, pensar y sentir a partir de desobediencias que tensionan los dispositivos de normalización que excluyen y estereotipan la diversidad de mundo que coexisten.

Pensar la disidencia como desobediencia que inscribe “caminos diferenciados de hacer antropología” y poniendo el énfasis en pensar las antropologías como prácticas situadas y por tanto plurales (Krotz 1993; Pérez 2010; Restrepo 2011) nos invita a preguntarnos acerca de los modos propios de hacer/enseñar/aprender antropología(s) en el Profesorado en Antropología del Instituto de Culturas Aborígenes. Entendemos la disidencia no como una cuestión identitaria específica, sino como un modo de operación política que

cuestiona las operatorias de la norma monocultural y hegemónica, y en este sentido nuestra propuesta de formación docente en el campo de las antropologías, sustentada desde la interculturalidad, se encuentra atravesada por modos particulares de conocer, enseñar, aprender, hacer y decir; sentipensares que siembran resistencias y potencian existencias múltiples y diversas. Interculturalidad que eclosiona la formación docente hacia una cosmovisión plural en territorialidades donde el poder desigual marca “naturalmente” saberes y prácticas, lenguas y hablantes; interculturalidad como una inter-episteme que posibilita “un espacio activo-social, afectivo-cognitivo y no solo teórico académico, en el que la convergencia de los principios tanto de circularidad y linealidad se complementan” (Albarrán 2014, 123).

Estas antropologías en rebeldía proponen rupturas teóricas, metodológicas y epistémicas, que nos conducen hacia el reconocimiento de una multiplicidad de mundos y saberes que tensionan esta universalidad propia de la modernidad eurocéntrica, y de las antropologías del Norte, es decir una propuesta y una apuesta por la pluralización y diversificación de la conceptualización estática y universalista de la manera en que interpretamos el mundo social y cultural. *Un mundo donde quepan muchas antropologías* es una manera de hacer/ser antropologías disidentes, antropologías del sur, subalternizadas, situadas, particulares y diferenciadas, en la producción, reproducción y circulación de saberes, cuerpos, lenguas y territorios subalternizados.



## REFLEXIONES FINALES: AMUYT'AÑA<sup>17</sup>, PENSAR MEMORIOSO Y EL FUTURO-PASADO

*Qhipnayra uñtasis sarnaqapxañani*<sup>18</sup>

Consideramos que una propuesta educativa que parte de una visión crítica hacia la idea universalista, esencialista, normativa y trascendental de “una Antropología” y de “una Lengua”, siembra resistencias para cosechar libertades, revalorizando un reconocimiento de la interculturalidad misma que habita en nuestras mentes, en nuestros cuerpos, nuestras lenguas y en nuestros territorios, volviéndose una lucha cultural y simbólica de nuestras formas de conocer, explicar y transmitir de/desde nuestros mundos.

Programática sociopolítica dirigida hacia la búsqueda de la autonomía, la liberación y transformación social de todo poder organizado como desigualdad y represivo, para lograr repensarnos desde el “*nayra pacha*: pasado” que está por delante, guiando nuestro caminar, sentipensando desde las antropologías y las lenguas disidentes el “*q'ipi*: futuro”, tiempo/espacio que al estar atrás, en la “*qhipa*: espalda”, se tornan desconocidas y transformables, en múltiples y



---

17 Silvia Rivera Cusicanqui (2018) habla de que los verbos “pensar” o “conocer” son nociones que pueden tener dos significados en aymara: en primer lugar, *lup'iña*, “pensar con la cabeza clara, que viene de la raíz *lupi*, luz del sol”, un modo de pensar que podemos asociar con lo racional; el otro modo de pensar es el *amuyt'aña*, “un modo de pensar que no reside en la cabeza, sino en el *chuyma*, que se suele traducir como ‘corazón’, aunque no es tampoco eso, sino las entrañas superiores, que incluyen al corazón, pero también a los pulmones y al hígado, es decir a las funciones de absorción y purificación que nuestro cuerpo ejerce en intercambio con el cosmos” (121).

18 “Mirando atrás y adelante (al futuro-pasado) podemos caminar en el presente-futuro”.

diversos centrípetos que nos centrifugan hacia la pluralización de territorios, de cuerpos, de prácticas y de pensamientos, bifurcando decires y voces, bifurcando saberes y conocimientos que históricamente nos fueron sesgados.

“Me interesa hablar aquí de la crisis que viven hoy nuestras sociedades: una crisis de valores y una crisis epistémica; un sistemático bloqueo y confusión en los procesos del conocimiento” (Rivera Cusicanqui 2018, 93). Hacerle frente a través de una política pedagógica, pensar memorioso y sentido del re-pensar-nos, nos invita al ejercicio del *amuyt’aña* y la búsqueda de la pluri-versalidad, no como punto de llegada sino más bien como caminar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Albarrán, Yanitza. 2014. Interculturalidad: un camino para la Antropología del Sur. *Boletín Antropológico*, no. 88: 120-130.
- Bourdieu, Pierre. 2014. La producción y la reproducción de la lengua legítima. En *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, esc. Pierre Bourdieu. Argentina: AKAL.
- Briones, Claudia. 2002. Mestizaje y blanqueamiento como coordenadas de aboriginalidad y nación en Argentina. *RUNA XXIII*, no. 1, vol. 23: 61-88.
- Cardoso de Oliveira, Roberto. 1999. Antropologías Periféricas ‘versus’ Antropologías Centrales. En *Temas de antropología social: Lo local y lo global. La antropología ante un mundo en transición (Memoria del V Congreso Argentino de Antropología Social)*. Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLA.
- Catrileo, Daniela. 2018. *Guerra Florida - Rayülechi Malón*. Chile: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Del Aire Editores.
- Censabella, Marisa. 2010. *Las lenguas indígenas de la Argentina: una mirada actual*. Argentina: Eudeba, UBA.





- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). 2012, octubre. *Censo Nacional de Población, Vivienda y Hogares, Censo del Bicentenario. Resultados definitivos, Serie B N° 2*. Argentina: INDEC.
- Colombres, Adolfo. 2010. Elogio de la palabra. En *Celebración del lenguaje: hacia una teoría intercultural de la literatura*, esc. Adolfo Colombres. Argentina: Ediciones Del Sol.
- de Souza Santos, Boaventura. 2007. Los desafíos de las ciencias sociales hoy. En *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*, esc. Boaventura de Souza Santos, 137-164. Argentina: Waldhuter Editores.
- del Valle, José. 2007. Glotopolítica ideológica y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. En *Lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*, esc. José del Valle, 13-30. España: Vervuert.
- Diseño curricular de la Provincia de Córdoba para el Profesorado de Educación Secundaria en Antropología. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Año 2012 y actualización.
- Escobar, Arturo. 2012. Cultura y diferencia: la ontología política del campo de Cultura y Desarrollo. *Wale'keru. Revista de Investigación de Cultura y Desarrollo*, no. 2: 1-10.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 2017. *El lenguaje como semiótica social: la interpretación del lenguaje y del significado*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Jornada del Programa Nacional de Formación Permanente en ICA (PNFP), 24 agosto 2018.
- Krotz, Esteban. 1993. La producción de la Antropología en el sur: características, perspectivas, interrogantes. *Alteridades*, no. 6: 5-11.
- \_\_\_\_\_. 2018. En el sur y del sur: sobre condiciones de producción y genealogías de la antropología académica en América Latina. En *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo II*. México: CLACSO, Editorial La Casa del Mago, Cooperativa Editorial Retos.
- Messineo, Cristina, y Paola Cúneo. 2008. Las lenguas indígenas de la Argentina. Situación actual e investigaciones. En *Lenguas minorizadas de América y Europa*.

- Actas del Primer Congreso de Lenguas Minorizadas*, 49-87. Argentina: Fundación de Cultura Gallega Xeito Novo.
- Ortiz, Fernando. 2002. Del fenómeno social de la «transculturación» y su importancia en Cuba. En *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, esc. Fernando Ortiz. España: Edición de Enrico Mario Santi / Cátedra.
- Pérez, Lissett Andrea. 2010. Antropologías periféricas. Una mirada a la construcción de la antropología en Colombia. *Boletín de Antropología*, no. 41, vol. 24: 399-430.
- Segato, Rita Laura. 2007. Identidades políticas / Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global. En *La nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, escr. Rita Laura Segato, 37-70. Argentina: Prometeo.
- Restrepo, Eduardo. 2011. Antropologías disidentes. *Cuadernos de Antropología Social*, no. 35: 55-69.
- Restrepo, Eduardo, y Arturo Escobar. 2004. Antropologías en el mundo. *Jangwa Pana*, no. 3: 110-131.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. 2018. *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis*. Argentina: Tinta Limón.
- Wallerstein, Immanuel. 1996. *Abrir las ciencias sociales*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Walsh, Catherine. 2002. (De)construir la Interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros del Ecuador. En *Interculturalidad y Política*, ed. Norma Fuller, 1-23. Perú: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales.
- \_\_\_\_\_. 2009. "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En *el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural"*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

