

Colección

**Las juventudes argentinas hoy:  
tendencias, perspectivas, debates**

# **Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina**



**Ana Carolina Hecht  
Mariana García Palacios  
Noelia Enriz**

**Compiladoras**



Grupo Editor Universitario





**ANA CAROLINA HECHT**  
**MARIANA GARCÍA PALACIOS**  
**NOELIA ENRIZ**  
COMPILADORAS

Experiencias formativas  
interculturales de jóvenes  
toba/qom, wichí y mbyá-guaraní  
de Argentina



Hecht, Ana Carolina

Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina / Ana Carolina Hecht ; Mariana García Palacios ; Noelia Enrizo. - 1 a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Grupo Editor Universitario, 2019.

84 p. ; 22 x 15 cm

ISBN 978-987-8308-04-3

1. Educación Intercultural. 2. Jóvenes. 3. Ensayo Sociológico. I. García Palacios, Mariana. II. Enriz, Noelia. III. Título  
CDD 305.898

1ª edición: abril 2019

Diseño, composición, armado: Silvia Ojeda

Diseño de tapa: GEU

Imagen de tapa: Pablo Logiovine. Mutación #4, serie Decodificaciones. Cintas adhesivas sobre madera (tape art).

© 2019 by Grupo Editor Universitario  
San Blas 5421, C1407FUQ - C.A.B.A.

ISBN: 978-987-8308-04-3

Queda hecho el depósito de ley 11.723

*No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el consentimiento previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.*

# Índice

<b>Palabras preliminares</b> .....	7
<i>Noelia Enriz, Mariana García Palacios y Ana Carolina Hecht</i>	
<b>Capítulo 1</b>	
Un mapeo de las juventudes indígenas en Argentina .....	11
<i>Victoria Beiras del Carril, María Macarena Ossola, María Eugenia Taruselli y Ana Carolina Hecht</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
Experiencias de jóvenes wichí y toba/qom en la educación superior en Chaco y Salta .....	21
<i>Macarena Ossola, Gloria Mancinelli, Soledad Aliata y Ana Carolina Hecht</i>	
<b>Capítulo 3</b>	
Experiencias musicales juveniles. Las prácticas musicales religiosas y el rap entre jóvenes toba/qom y mbyá guaraní .....	37
<i>Rosario Haddad, Victoria Beiras del Carril, Noelia Enriz y Mariana García Palacios</i>	
<b>Capítulo 4</b>	
Géneros, sexualidades e interculturalidad. Experiencias formativas de jóvenes mbyá y toba/qom en ámbitos escolares y sanitarios .....	51
<i>Miranda González Martín, Alfonsina Cantore, Mariana García Palacios y Noelia Enriz</i>	

Palabras de cierre .....	67
<i>Mariana García Palacios, Noelia Enriz y Ana Carolina Hecht</i>	
Bibliografía .....	71
Sobre las autoras .....	81

# *Palabras preliminares*

**NOELIA ENRIZ, MARIANA GARCÍA PALACIOS Y  
ANA CAROLINA HECHT**

Este libro reúne avances de investigaciones antropológicas de un equipo de la Universidad de Buenos Aires<sup>1</sup> que se interesa por el análisis de las etapas de la vida en los procesos de organización social de las poblaciones indígenas de Argentina.

Los estudios que incluyen como sujetos centrales a los niños, niñas y jóvenes adquirieron gran relevancia en la región en los últimos años, más aún en su entrecruzamiento con problemáticas estudiadas en poblaciones sobre las que históricamente se han producido marcaciones étnicas. Ellos y ellas han ganado valor no solo como interlocutores y protagonistas en el marco de las investigaciones, sino también como sujetos de derechos particulares, reconocidos por convenciones internacionales. Otorgar valor al punto de vista de los niños, niñas y jóvenes supone jerarquizar a un sujeto que había sido soslayado como voz autorizada en las primeras aproximaciones dentro de las ciencias sociales. Así como incorporar las

---

1. Nos referimos al equipo de investigación “Interculturalidad y educación en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina: una aproximación histórico-etnográfica a la diversidad étnica y lingüística en las escuelas”, dirigido por Ana Carolina Hecht, en co-coordinación con Noelia Enriz y Mariana García Palacios, e integrado por Soledad Aliata, Alfonsina Cantore, Macarena Ossola, Julia Benítez, Rosario Hadad, Eugenia Taruselli, Gloria Mancinelli, Rocío Aveleyra, Ignacio Cassola, Victoria Beiras del Carril y Miranda González Martín. Nuestro proyecto tiene por objetivo analizar experiencias, proyectos y políticas referidas al tratamiento de la diversidad/desigualdad socioeducativa y lingüística, considerando el caso de la población toba/qom (Chaco y Buenos Aires) y mbyá-guaraní (Misiones), con el propósito de contribuir al conocimiento del lugar que tiene la diversidad sociolingüística en los contextos escolares interculturales.

voces de las mujeres en las investigaciones dio lugar a una transformación completa de la disciplina, incluir las voces de niños, niñas y jóvenes ha permitido evidenciar nuevas relaciones de poder.

Las investigaciones con población indígena han puesto de manifiesto que las etapas de la vida no son unívocas ni universales, no son solo históricamente determinadas, sino que además manifiestan diferencias a partir de su inserción en colectivos diversos, entornos socioculturales variables y en ámbitos específicos, etc. Además, mostramos que cuando hablamos de “niños y niñas” o “jóvenes” no se trata de categorías que puedan aislarse ni estudiarse como una existencia autónoma, sino que se trata de redes de relaciones e interacciones múltiples y complejas en las que niños/as y jóvenes se entrelazan con pares, adultos/as e instituciones en un contexto sociopolítico e histórico particular. Por otro lado, es necesario relevar las categorías que se utilizan socialmente para definir las etapas de la vida y las expectativas sociales que sobre ellas recaen, pues para algunas poblaciones las asignaciones sociales para la niñez y la juventud se vinculan más intensamente, estableciendo límites más claros respecto de la adultez y, para otras, en cambio, los vínculos más estrechos pueden darse entre otras etapas de la vida.

Un propósito de este texto es ofrecer la posibilidad de acceder a material etnográfico actual, relativo a las poblaciones indígenas, que aborda tópicos sociales que podrían ser trabajados con cualquier otra población contemporánea. Asimismo, a través de esta obra, se pone en evidencia la construcción de las categorías analíticas que son el sustento del libro. Es decir, cuando hablamos de “juventudes” y de “indígenas” no podemos remitirnos a categorías unívocas, homogéneas o como datos incuestionables de la realidad, sino que nos remitimos a construcciones teóricas y con un valor social determinado.

En Argentina, se reconocen al menos veintinueve pueblos indígenas con diferente cantidad de población, lugares de residencia, alcance de la escolaridad y características sociolingüísticas. Sin embargo, más allá de las particularidades entre estos pueblos importa destacar las condiciones de desigualdad estructural y pobreza en la que viven y que impacta en la discriminación y racismo que padecen y en las posibilidades de acceso a derechos básicos.

Este libro recoge particularmente las experiencias de jóvenes toba/qom, mbyá guaraní y wichí. Por ello, dedicaremos unos párrafos para la presentación de estas poblaciones.



Los tobas, cuyo etnónimo es qom, forman parte del grupo étnico y lingüístico denominado guaycurú, que comprende también a los mocovíes, pilagás y kadiwéos/caduveos. Según los datos del Censo Nacional 2010 (INDEC) viven en Argentina un total estimativo de 126.967 personas que se reconocen como pertenecientes y/o descendientes en primera generación de tobas. Se trata de uno de los pueblos más numerosos de Argentina ya que representan el 13,3% del total de la población indígena nacional. Las personas autorreconocidas como toba/qom en las últimas décadas han invertido su bilingüismo y predomina el dominio del español por sobre la lengua indígena (lengua toba/qom). Las localidades en las que trabajamos se ubican en la provincia del Chaco y Buenos Aires.

Los mbyá guaraní son parte del conglomerado guaraní que suma más de 100000 personas en una amplia región que abarca Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay. En total, en toda la región y considerando las parcialidades existentes (aché, avá o ñanadeva, mbyá y paí okaíowa) sumaban más de cien mil personas en 2008, todos/as hablantes de una lengua de raíz tupí-guaraní. Actualmente, en la provincia de Misiones, suman un total de 13.006 personas, que se reconocen indígenas o descendientes de indígenas (INDEC, 2010). Habitan mayoritariamente en ámbitos rurales, en predios comunitarios y poseen altas tasas de monolingüismo en la lengua indígena.

Los wichí son un pueblo indígena que forma parte de la familia lingüística mataco-mataguaya. Se ubican en la región del Gran Chaco, en las provincias de Chaco, Formosa y Salta. En este texto, trabajamos puntualmente en la provincia de Salta. El último Censo Nacional 2010 registra a 50.149 personas de este pueblo (INDEC, 2010), que representa al 5,28% del total de población indígena del país. La característica más sobresaliente de los/as wichí, al igual que el pueblo mbyá guaraní, es la vitalidad de la lengua indígena: el 85% de los/as wichí mayores de cinco años reconoce comprender y hablar la lengua indígena (INDEC, 2004-2005).

Este libro se organiza en torno a cuatro capítulos. Buscamos que todos los capítulos fueran de autoría colectiva para reforzar el valor de la producción en equipo, más allá de que algunos de esos tópicos sean más o menos centrales en las investigaciones individuales de las autoras. La intención fue aportar complejidad en los desarrollos analíticos a partir del cruce de miradas y perspectivas teóricas. Es decir que en vez de analizar cada uno de los problemas de investigación en un pueblo determinado, consideramos la riqueza del ejercicio de puesta en vincu-

lación de ejes analíticos diversos así como de espacios empíricos. Por lo tanto, a su vez, la pretensión de los capítulos es exponer un abordaje comparativo con el fin de entablar diálogos entre las situaciones de los diversos pueblos y mostrando las similitudes y diferencias existentes.

El primer capítulo ofrece un estado de la cuestión respecto de los abordajes socio-antropológicos de la juventud indígena, desde una perspectiva que no se restringe al análisis de cierta edad cronológica, sino de determinada etapa socio-etaria, ubicando las distancias con poblaciones no indígenas. Este capítulo delinea los ejes centrales de la cuestión indígena actual en la región y pone en foco las metodologías y el tópico de la identidad como nodo central de estos estudios.

El segundo, por su parte, aborda la presencia de estudiantes indígenas en centros de formación de nivel superior: terciario y universitario. Una presencia sobre la que hace falta colocar el foco y atender en su especificidad, dadas las inequidades que hacen que la educación superior se convierta en una barrera de difícil traspaso para las poblaciones indígenas en Argentina.

El tercer capítulo se centra en expresiones musicales de los/as jóvenes indígenas, en diversos ámbitos. Haciendo hincapié en las prácticas musicales religiosas y en el rap, se analiza centralmente la dimensión identitaria en esas manifestaciones, a partir del público que las recibe, de los mensajes que se expresan y de las características sociales de su utilización.

El último capítulo aborda la complejidad de las experiencias formativas en sexualidad en contextos interculturales entre los/as jóvenes indígenas. Recupera de un modo central, el rol de las desigualdades de género en la asignación de roles sociales en espacios educativos (escolares y comunitarios) y da cuenta de la complejidad del abordaje de la educación sexual, de su normativa, de los/as actores involucrados, así como de los puntos de vista en juego.

Para cerrar, este escrito condensa algunas de las reflexiones que como colectivo de investigación producimos y esperamos que este trabajo sea un puntapié a futuros desarrollos que den cuenta de la complejidad de las experiencias formativas de los/as jóvenes indígenas en el contexto contemporáneo.

Esperamos que la lectura de esta obra sea de interés y posibilite ampliar dimensiones analíticas, así como un aporte a los/as lectores/as.

## *Un mapeo de las juventudes indígenas en Argentina*

VICTORIA BEIRAS DEL CARRIL, MARÍA MACARENA OSSOLA,  
MARÍA EUGENIA TARUSELLI Y ANA CAROLINA HECHT

### **1. ¿De quiénes hablamos cuando hablamos de jóvenes indígenas?**

Todos los trabajos que forman parte de este libro suponen que ni “juventud” ni “indígena” son categorías unívocas o datos directos de la realidad, sino que son construidas socialmente (Kropff y Stella 2010). Sus significados pueden variar según el tiempo y el lugar. Por eso, uno de los objetivos de este capítulo es definir cómo podemos entender estos conceptos desde una perspectiva antropológica. Es decir, deconstruir el término “jóvenes” e “indígenas” para dar cuenta de la complejidad y heterogeneidad de experiencias que los definen.

Una de las claves de la aproximación antropológica a la juventud es su consideración como construcción cultural y no simplemente como una marcación etaria o cronológica en términos biológicos. Es decir, no se puede pensar en “la juventud” singular, sino en “juventudes” en plural, para expresar los múltiples matices de quienes pueden integrarse en ese colectivo. Un colectivo que no está delimitado por la edad solamente, sino por las experiencias que los constituyen y llevan a que sean vistos dentro de una configuración cultural determinada como parte de ese grupo.

Todas las culturas dividen el curso de la vida en distintos periodos o fases a los que se les atribuyen ciertas características y permiten clasificar a las personas según distintas pautas de comportamiento. En este

sentido, podemos decir que dichos periodos, así como los elementos que los definen, no son universales (Feixa 1996). De este modo, para describir a los/as jóvenes tenemos que partir de definirlos/los de acuerdo a la sociedad o grupo en el que están inmersos. Asimismo, es fundamental en este punto no perder de vista la naturaleza relacional de lo juvenil y evitar aislarla de otras dimensiones culturales, porque sólo adquiere sentido dentro de un contexto social más amplio y en su relación con lo no juvenil. La juventud, por lo tanto, se piensa como un modo que tiene la cultura de hacer vivir una parte de la vida, con las expectativas que a ella se asocian: es el modo de explicar, dar sentido, practicar y habitar ese espacio social (Chaves 2009).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, y haciendo hincapié en el cruce entre juventud y etnicidad, es importante entender lo indígena también como una construcción social, la cual hace referencia a un “otro” que es construido desde ciertas características y rasgos preestablecidos “desde afuera”, oponiéndolos a otros que se creen antagonicos o contrarios. De esta forma, se construye socialmente una idea y dicotomía entre lo que se considera “indígena” y “no indígena”. Este último término de la dicotomía, presenta cierta superioridad o jerarquía en contraste con su contrario, ya que históricamente dominó en su relación con el mismo, así como definió y nombró lo que debía, o no, considerarse indígena.

En la actualidad, se considera “pueblos indígenas u originarios” a los descendientes de quienes estaban en el territorio antes de la conquista y colonización del continente americano. Si bien desde aquel entonces, los procesos de mestizaje, de visibilización e invisibilización, de ocultamientos, resistencias y reemergencias de estas poblaciones hacen que su caracterización implique múltiples variables, se pueden definir en parte por su ascendencia, en parte por los rasgos particulares que indican su diferencia en relación con la sociedad mayoritaria y dominante, y en parte por la visión que tienen de sí mismos (Corry 2014). Es importante resaltar que ninguna de las definiciones que existen sobre los indígenas es absoluta; todas ellas son relacionales (ponen en vinculación diferentes elementos) y están referidas a un hecho particular: el contacto con el mundo occidental, que implicó el despojo de sus territorios.

Por todo lo antedicho, las perspectivas acerca de “quiénes son los indígenas” y “cuáles son las actividades que hacen y/o deberían hacer” son construcciones ideológicas y políticas, que parten de los procesos de conquista y colonización. Estos implicaron el genocidio de gran parte

de la población nativa, la posesión de sus recursos naturales, la desestructuración de sus modos de organización social y la subordinación frente a las coronas ibéricas (Wachtel 1976), primero, y a los emergentes estados nacionales, después (Briones 2005). Este proceso se conoce como colonialismo y se expresa actualmente en el desprestigio que tienen los pueblos indígenas, fenómeno que incluye la discriminación, el racismo y la banalización de sus modos de vida en los medios de comunicación (Hopenhayn, Bello y Miranda 2006).

Actualmente los pueblos indígenas ocupan una posición socio-económica marginal: “El conocimiento sobre estos pueblos, aunque fragmentado, muestra sostenidamente mayor incidencia de la pobreza, menor ingreso, escolaridad y esperanza de vida, mayor mortalidad infantil y materna, y menor acceso a la salubridad y al agua potable. En síntesis, los pueblos indígenas (...) enfrentan una situación de exclusión y discriminación con relación a la población no indígena, lo que constituye un hecho inaceptable a la luz de los tratados internacionales” (Del Pópolo y Oyarce 2005: 17).

En América Latina existe una notable brecha entre la población indígena y la no indígena (Conferencia Mundial de Pueblos Indígenas 2014). Esta brecha se observa en la desigualdad económica que se asocia a condiciones de desventaja en materia de inclusión al mercado: los trabajadores indígenas tienen menos posibilidades de obtener un empleo estable que incluya beneficios sociales tales como seguridad social, seguro de salud, fondos de jubilación y otras compensaciones de ley. Incluso, si un indígena cuenta con educación superior su remuneración podría diferir sustancialmente de aquella que percibe una persona no indígena con las mismas calificaciones. Además, los pueblos indígenas no se han beneficiado equitativamente del crecimiento exponencial y la democratización de nuevas tecnologías (Conferencia Mundial de Pueblos Indígenas 2014: 10).

De este modo, se constata en los países de América Latina –la Argentina incluida– que los pueblos indígenas se encuentran en una situación de desigualdad estructural e histórica que constituye una brecha con la población no-indígena o mayoritaria. Las inequidades no competen sólo al ámbito de las oportunidades para el acceso a los bienes y servicios (educación formal y atención de salud, entre otros) “sino, y sobre todo, a la información, los recursos y el poder de decisión de los individuos en tanto miembros de un grupo social” (Del Pópolo y Oyarce 2005: 19).

En síntesis, cuando hablamos de jóvenes indígenas estamos refiriéndonos a un grupo social muy heterogéneo en el territorio nacional. Pero, como se desprende de la lectura de lo antedicho, comparten en tanto colectivo indígena una base de desigualdad social y exclusión, a la vez que una memoria histórica que los vincula a los pueblos originarios y fuertes experiencias de discriminación y racismo.

Ahora bien, una vez sintetizado brevemente el concepto de “juventud” y revisado aspectos que hacen a la definición de “pueblos indígenas”, cerraremos este apartado con una reflexión conjunta de estos términos desde una perspectiva antropológica y considerando el caso de América Latina.

La antropología social clásica ha abordado los pueblos indígenas como culturas homogéneas en su interior. No obstante, muchos estudios de las últimas décadas acompañaron las reivindicaciones indígenas por lograr un trato más equitativo, lo cual llevó a considerar la diversidad de voces y posicionamientos al interior de estos pueblos. Sin dejar de considerar la integración y la cercanía entre las diferentes generaciones, en la actualidad aparece “una emergente ‘reivindicación de la juventud’, que implica el reconocimiento (y construcción) de espacios, tiempos y códigos propios” entre los adolescentes y jóvenes de los pueblos originarios (Bertely *et. al* 2013: 21-22). Ello se debe, en parte, a los cambios económicos, la creciente escolarización y el impacto que han tenido los medios de comunicación en estas comunidades. Estos cambios están creando nuevas identidades, en las cuales se fusionan elementos de las culturas juveniles globales y elementos de las propias culturas originarias, los cuales no se fusionan azarosamente, sino según las oportunidades económicas, los significados culturales y las filiaciones políticas (Bertely *et. al* 2013).

La mayor escolaridad, la migración y la vida urbana han generado espacios para experimentar nuevas formas de sociabilidad entre las/os jóvenes indígenas, creando nuevos valores y expectativas, pero a la vez también generando nuevas formas de exclusión y desigualdad, al no verse modificadas las bases sociales de desigualdad y falta de acceso a bienes y servicios (Feixa y González 2006).

Lo anterior contribuye a que los jóvenes pongan en cuestión ciertas construcciones de sentido y mandatos elaborados por los adultos y ancianos, que muchas veces generan frustraciones y nuevas tensiones

sociales, al no ser acompañadas por espacios y políticas públicas que generen inclusión laboral y ámbitos de debate y participación juvenil.

De este modo, la reivindicación de la juventud implica un cambio profundo, estudiado en diferentes países de la región (Reguillo 2003; Pérez Ruiz 2011; Urteaga 2008 y Llanos Erazo 2017), pero aún con pocos antecedentes de estudios en el nuestro. A continuación abordaremos las formas en que se han problematizado las juventudes indígenas en Argentina.

## **2. Transformaciones en el abordaje de las juventudes indígenas en Argentina**

En la antropología clásica referida a pueblos indígenas de Argentina se encuentran menciones dispersas referidas a la condición juvenil, pero que no constituyen en sí mismas una “tradición” analítica. En escritos clásicos como los de Miller (1979) y Reyburn (1954), los/as jóvenes aparecen como un elemento constitutivo más del grupo que se trata de estudiar en su totalidad, con pretensiones holísticas. Las descripciones acerca del lugar que ocupan los/as jóvenes dentro de estas sociedades no aparecen por sí mismas, sino sobre todo vinculadas al ámbito religioso evangélico y a la “organización social”. Es decir, la condición juvenil no es tematizada como un problema de investigación en sí mismo y tampoco se define qué significa ser joven indígena para el estudio o para los pueblos estudiados (Beiras del Carril 2017).

Estas aproximaciones, sin embargo, nos permiten comenzar a explorar los discursos que la antropología construyó en torno a la juventud indígena; en este caso asociados o bien con el vacío que queda pendiente entre el nacimiento y la vida adulta (García Palacios et al 2014), o bien con momentos de transición donde los jóvenes encarnaban, de acuerdo con estos investigadores clásicos, los cambios por los que estaban atravesando estas sociedades.

En América latina la variable asociada a la edad no había recibido mayor atención sino hasta tiempo reciente. Como sucedió con la antropología clásica, el indígena de estos textos partía de una perspectiva androcéntrica y adultocéntrica, por ello casi siempre se referencia a un hombre y un hombre adulto. Por lo tanto, hablar de los indígenas había sido hablar muy poco de las mujeres, los niños/as y los/as jóvenes indígenas.

Durante la década de 1990 en Latinoamérica, se consolidó un fuerte proceso de movilización de los pueblos indígenas, lo cual permitió que ganaran visibilidad en la arena internacional y desarrollaran nuevos instrumentos legales y derechos diferenciales.

Este suceso implicó la incorporación de los propios indígenas como actores políticos activos en la configuración de las agendas públicas y en la forma en la cual esos actores fueron percibidos y se conceptualizaron sus prácticas culturales, memorias, lenguas, derechos y formas de organización. El aumento de la participación indígena impulsó profundas revisiones de los enfoques conceptuales y de los abordajes metodológicos en la antropología de la época. También implicó la apertura a temas que antes no habían sido explorados y a los debates ético-políticos que demanda el estudio de estas poblaciones. (Quarleri y Lazzari 2015: 15).

Es así que, ya hacia mediados de los años 80 comienzan a realizarse análisis sobre la juventud con el foco puesto en las prácticas culturales. Estos enfoques empiezan a consolidarse durante la década siguiente, no sólo en el campo de la antropología sino también en el de la sociología, las ciencias de la comunicación, la ciencia política y la historia hacia mediados de los años 90 (Chaves, 2009).

En esta coyuntura es posible ubicar el surgimiento en el país de estudios que concentran su mirada sobre una categoría social que hasta el momento no había sido problematizada: la juventud indígena (Beiras del Carril 2017).

### **3. Miradas antropológicas sobre las juventudes indígenas**

La antropología argentina que se abocó al estudio de las juventudes indígenas ha abordado tópicos diversos. Los primeros enfoques se centraron en los usos y percepciones del espacio urbano y estuvieron atravesados por preguntas acerca de la integración en la sociedad mayor –en términos de inclusión y exclusión– de jóvenes toba/qom de Rosario, Provincia de Santa Fe (Sánchez 1997 y 2011). También con el foco puesto en los espacios juveniles de sociabilidad y circulación urbanos, otras investigaciones vincularon estos enfoques con los usos de las TIC's (Maidana, Tamagno y Colángelo 2013 y Slavsky 2007) y con las construcciones de memoria a través de la música (Samprón 2011).



También se exploraron las particularidades de sus prácticas lingüísticas y los diversos modos de apropiación y uso de la lengua indígena (Beiras del Carril 2017; Beiras del Carril y Cúneo 2018<sup>a</sup> y 2018<sup>b</sup>); la forma que toman las prácticas políticas que ponen en tensión construcciones hegemónicas y tradicionales de edad y etnicidad (Lorena Cañuqueo 2005; Laura Kropff 2004, 2008, 2011a y 2011b); sus múltiples expresiones musicales (Haddad 2017); y sus manifestaciones artísticas y religiosas (César Ceriani Cernadas 2011; Silvia Citro 2005 y 2013; Silvia Hirsch y Astrid Steverlynck 2007). Asimismo, hay estudios que hacen foco en la inserción y las apropiaciones que los jóvenes indígenas hacen de los espacios de educación formal (Ossola 2013; Villarreal 2015, Ossola, Mancinelli y Hecht 2016). Por otro lado, es necesario advertir que aunque son muy pocas las investigaciones que lo hicieron, algunas han observado la incidencia de la variable de género en sus aproximaciones al universo juvenil (Citro 2013; Hirsch y Steverlynck 2007; Kropff 2011<sup>c</sup>).

Como no es posible en este espacio profundizar en cada uno de estos ejes, vamos a poner en foco una dimensión que atraviesa todos los estudios de este campo: las identificaciones. Las discusiones acerca de cómo se construyen las identidades étnicas de estos jóvenes es un nudo problemático que, de uno u otro modo, se hace visible en este campo. Por ello, dedicaremos una breve reflexión al respecto.

### *3.1. (De) construyendo identidades*

Todos los estudios sobre juventudes indígenas se concentran en los diversos modos de identificación étnica del grupo con el que estudian. A su vez, muchas de las reflexiones acerca de las construcciones identitarias están atravesadas por las tensiones intergeneracionales que se dan entre adultos que vivieron procesos migratorios y los/as jóvenes nacidos lejos de sus “lugares y costumbres de origen”. Es interesante advertir que no todos los trabajos consideran “la identidad” y “la cultura” de la misma manera. Mucho tiene que ver con el contexto disciplinario en el que se insertan, que se fue modificando con el correr de los años, sobre todo desde la última apertura democrática.

Así, por un lado, algunos estudios tienden a comprender la cultura y la etnia como sistemas internamente homogéneos, con significados compartidos por la mayoría de sus miembros, los cuales parecen ser inmutables a lo largo del tiempo. En este tipo de esquemas, muchos/

as jóvenes se consideran como “aculturados”, “no indígenas”, dado que no ponen en práctica muchos de los atributos culturales considerados tradicionales, imprescindibles y propios de los colectivos a los cuales se sienten pertenecientes (como por ejemplo el uso de la lengua indígena, si viven en un entorno rural o urbano, sus creencias, vestimentas, danzas, uso de tecnologías, estudios, etc.).

Mientras que, por otro lado, se encuentran perspectivas que permiten visualizar procesos de movilidad de estos sujetos étnicos, de negociación y resignificación de sus identidades. Éstas últimas nos permiten disociar las nociones de identidad y cultura, y comprender que no hay una relación directa entre cambio cultural y pérdida de identidad. Estas teorías no sólo problematizan al sujeto empírico de sus estudios (a quiénes consideran jóvenes e indígenas) sino también, como veremos a continuación, las herramientas que se utilizan para conocerlo. En este sentido, son enfoques que destacan la capacidad activa y creativa de los sujetos y sostienen la importancia de estudiar las configuraciones de sentido propias de los jóvenes, al considerarlos como intérpretes y productores de la sociedad que los rodea y no como meros receptores y reproductores pasivos de las acciones de los adultos.

Aclaradas estas perspectivas, cabe señalar que quienes trabajamos en este libro repensamos críticamente y deconstruimos las nociones de cultura como objeto acabado, externo a los sujetos, con elementos constitutivos particulares, aislables, únicos e iguales en el tiempo.

La cultura no es un paquete de elementos que representa el modo de ser de cada pueblo, sino que también son “hábitos, habilidades y aprendizajes” que se reactualizan y reconstruyen en la práctica cotidiana (Lazzari y Hirsch 2016). Desde este marco, las identificaciones son (re) elaboradas de acuerdo con las experiencias y contextos históricos de los sujetos y las prácticas de marcación y automarcación. ¿Qué quiere decir esto? Que la construcción de un nosotros depende de la historia regional y familiar, de las relaciones sociales que moldean al sujeto y sobre todo de la interlocución, ante quién el nosotros se posiciona y a quién/es construye como otros.

#### 4. Algunas reflexiones sobre los abordajes metodológicos

Las investigaciones sobre juventudes indígenas se diferencian no sólo por los tópicos estudiados, sino también por los abordajes metodológicos. Algunos trabajos se proponen hacer una imbricación entre la producción científica y la intervención social como elementos indisociables de la investigación. En esta categoría entran los estudios que se enmarcan dentro de explícitas metodologías de trabajo denominadas “participativa y descentralizada”, “investigación-acción” (Slavsky 2007 y 2009), “antropología colaborativa” (Maidana *et al.* 2013, García Palacios y Hecht 2009, Hecht 2007b), “antropología compartida” (Samprón 2011) y “activismo crítico” (Kropff 2011a y Cañuqueo 2005). Estas investigaciones apuntan a conjugar la construcción del conocimiento teórico con la praxis social para abordar problemas que demandan los sujetos con los cuales se investiga y generar saberes en colaboración y coautoría. Son metodologías que reflejan un modo determinado de abordar a los sujetos y reconocen, en consonancia con la atribución de una forma particular de agencia, la mutua influencia e incidencia de la relación investigador-sujeto de investigación en el proceso de construcción de conocimiento.

Otros estudios no explicitan el abordaje metodológico que realizan y no aparece entre sus objetivos más evidentes de investigación una intervención ligada directamente con los intereses de los actores y grupos que estudian. De todas formas, esto no significa que los intereses del colectivo con el que se estudia sean desestimados o ignorados, ya que la misma tarea antropológica (al menos la que se desarrolla a partir de la segunda mitad del siglo XX) siempre supone la apertura y constante interacción entre los propios esquemas y marcos de referencia propios y los de los “otros”. Hecht (2007a) caracteriza estos dos modelos de abordaje metodológico como investigaciones “sobre el grupo” e investigaciones “con el grupo”. En el primer caso, los temas y la metodología se relacionan exclusivamente con los problemas teóricos del investigador, y en el segundo, se incorporan a la investigación los intereses de los propios agentes sociales quienes también aportan sus reflexiones, sugerencias y experiencias.

## 5. Sobre avances y vacancias

Este capítulo intentó ser un aporte para la visibilización del campo de los estudios que inter-seccionan las variables étnicas con las etarias. Como bien sostienen Kropff-Causa y Stella (2017) el cruce de la cuestión étnica con la cuestión juvenil ha sido reiteradamente declarado área de vacancia en foros de intercambio académico y, en función de ello, en la segunda década del siglo XXI la tendencia comenzó a cambiar, tal como vimos en la sistematización de algunos de esos avances. No obstante, aún queda mucho camino por andar y son numerosos los desafíos teóricos y metodológicos, ya que para entender la situación y las realidades de las juventudes indígenas, es necesario llevar adelante un abordaje complejo y multidimensional. Aún faltan desarrollos que aborden en profundidad y problematicen las construcciones de género entre estos grupos, construcciones que son tan generadoras de sentidos e identificaciones como las variables étnicas y etarias (ver capítulo 4). Asimismo, es necesario ampliar los estudios entre juventudes rurales para seguir deconstruyendo las nociones que vinculan lo joven a lo nuevo-urbano y lo adulto a lo tradicional-rural. Los cambios y cuestionamientos que ponen en juego las nuevas generaciones se dan en ambos espacios y es interesante poder rastrear las vinculaciones que se establecen entre ambos, muchas veces mediadas por el uso de nuevas tecnologías. Trabajar con juventudes indígenas es un desafío para los estudiosos en ciencias sociales porque nos lleva a matizar y poner en discusión muchas categorías. Es decir, reflexionar sobre los jóvenes indígenas, implica poner en diálogo la tradición heredada y el futuro por venir, implica tensionar los componentes individuales con los colectivos, vincular las experiencias de estos jóvenes a la luz de las expectativas de sus pueblos y de la sociedad globalizada y mayoritaria. En términos de Osola (2013), los jóvenes indígenas contemporáneos están ubicados en lugares porosos e indeterminados, muchas veces llamados “de frontera”, haciendo de su estudio una materia compleja y estimulante a la vez.

## *Experiencias de jóvenes wichí y toba/qom en la educación superior en Chaco y Salta*

**MARÍA MACARENA OSSOLA, GLORIA MANCINELLI,  
SOLEDAD ALIATA Y ANA CAROLINA HECHT**

Los estudios con y sobre los/as jóvenes indígenas, como vimos en el capítulo anterior, han comenzado a tener visibilidad en las últimas dos décadas, principalmente en relación con los procesos de desigualdad social y discriminación cultural que atraviesan, así como también en los roles que ellos asumen en la organización de diferentes colectivos indígenas. El fenómeno de la creciente escolarización entre los pueblos originarios también ha contribuido a la emergencia de este sector, en tanto protagonistas de nuevas demandas y líderes de diferentes movimientos etnopolíticos.

En este capítulo se abordan las experiencias de jóvenes wichí y toba/qom que realizan estudios superiores (universitarios y terciarios), con el objetivo de reconocer cuáles son las prácticas, las expectativas y los dilemas que estos jóvenes experimentan en base a su condición étnica, escolar y etaria. Es importante resaltar que dentro de la educación superior, las políticas de inclusión educativa e interculturalidad, están impactando en el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior, permitiendo la conformación de una condición juvenil indígena que se crea a partir de la escolarización y en muchos casos, la migración a la ciudad.

Estos nuevos entornos producen intensos intercambios culturales y sociales, convirtiéndose en lugares propicios para practicar y experimentar nuevas conductas, como ser la convivencia entre pares sin vínculos

de parentesco y entre diferentes sexos, la postergación del casamiento o la conformación de una familia, la obtención de mayores niveles de autonomía, y ciertos cambios en los roles de género y generación, que en muchos casos no serían fáciles de transitar en sus comunidades de origen (Czarny, Ossola y Paladino, 2018).

Si bien los pueblos indígenas en Argentina son muy diversos y heterogéneos, existen ciertas similitudes en las experiencias de los jóvenes que asisten a la educación superior, entre las que se encuentran: las dificultades económicas y simbólicas para el acceso, la permanencia y la graduación; las resignificaciones identitarias y lingüísticas; las experiencias de discriminación y racismo; la folklorización, el empoderamiento individual y colectivo, y las dificultades para insertarse en el mercado laboral una vez que se ha conseguido un título universitario. Todo ello conforma un complejo escenario en el que la diversidad cultural y lingüística se entrecruza con históricas marcas de desigualdad social, lo cual repercute en la conformación de redes de inclusiones y exclusiones sociales, escolares, étnicas y de clase que se encuentran en constante redefinición.

En este capítulo abordaremos críticamente algunas representaciones recurrentes en torno al ingreso, la permanencia y la graduación de los jóvenes wichí y toba/qom en el nivel superior, señalando las desigualdades escolares, étnicas, de género y laborales que atraviesan.

## **1. “Los jóvenes indígenas no van a la universidad”**

Una cuestión arraigada en el imaginario es que los indígenas no van a la universidad. Visto por la sociedad mayoritaria, muchas veces se señala que los miembros de estos pueblos o bien no se interesan por realizar estudios y/o conseguir empleo, o bien la universidad no constituye un ámbito acorde para ellos porque no forma parte de sus expectativas. Analizado desde las propias comunidades, existen pocas políticas que incentiven el ingreso a este nivel escolar e insuficientes ayudas económicas que garanticen la continuidad de los estudios de los jóvenes. A continuación repasaremos varias perspectivas en cruce, que combinan visiones de los jóvenes y de los adultos indígenas y no-indígenas sobre el acceso a la educación superior.

Las trayectorias escolares de los pueblos indígenas en Argentina muestran un alejamiento pronunciado respecto de las trayectorias ajus-

tadas a la normativa conforme los sujetos avanzan en edad y, más aún, cuando son correlacionados la edad y el año cursado o, de manera más específica, se establecen correlaciones entre edad y año aprobado. De este modo, la repitencia, la sobreedad y la deserción caracterizan las trayectorias escolares de los pueblos indígenas en nuestro país, situación que se agudiza en los nivel medio y superior (UNICEF, 2009).

En un trabajo anterior (Hecht y Ossola, 2016) encontramos que, según la información provista por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI, 2004/2005), tan sólo un 8% de la población toba/qom completó la educación secundaria y, en ese entonces, no se registraban datos relativos a sujetos con formación superior. Respecto de la población wichí los datos muestran una realidad aún más desigual y excluyente. Sobre los estudios secundarios, el 11% de los wichí ha realizado estudios de este nivel (pero solo el 2,7% los ha concluido). El ingreso a la educación superior se presenta como una posibilidad muy remota de alcanzar: sólo el 0,5% de los wichí ingresaron a estudios superiores según los datos de ese entonces. Al presente si bien no contamos con datos estadísticos actualizados, a partir de nuestras investigaciones etnográficas, podemos sostener que las políticas de inclusión no sólo hicieron más visible la presencia de los jóvenes indígenas en la educación superior, sino que hay una mayor presencia dentro de ese nivel educativo.

Una variable importante para que los jóvenes contemplen la posibilidad de realizar estudios universitarios es la ubicación de las comunidades. Las comunidades indígenas que son peri-urbanas o urbanas –como es el caso predominante de la población tobas/qom– tienen un contacto fluido con la sociedad mayoritaria, por lo cual es más probable que se conozca la oferta formativa de las universidades, o al menos se sepa de su existencia, y se contemple a la formación académica como parte del proyecto vital. Una situación muy diferente es la de los jóvenes indígenas que habitan en comunidades rurales alejadas de las urbes, situación mayoritaria entre los wichí, donde no sólo las distancias geográficas dificultan ese acceso, sino también las lingüísticas. Es decir, en general los jóvenes indígenas de asentamientos cercanos a las ciudades suelen tener mayores competencias en la lengua hegemónica, el español, que sus pares de otros lugares alejados. A modo de ejemplo podemos comentar lo que decía en 2009 un joven universitario wichí procedente de una comunidad rural: “Cuando estaba en quinto año del colegio fueron los profesores de la universidad y nos hablaron de la

universidad y yo dije: ¡¿universiqué?! porque no tenía idea de qué era la universidad”. Al contrario, para los jóvenes indígenas de comunidades urbanas y peri-urbanas, la universidad forma parte de un horizonte de referencia, pues ya algunos miembros de estas comunidades han accedido, e incluso egresado, de la universidad. No obstante lo anterior, las condiciones de acceso no son fáciles ni siguen el recorrido ideal que traza el sistema educativo para la población no indígena.

Las variables económicas son señaladas como el principal obstáculo para ingresar a la universidad, independientemente de si el lugar de residencia es urbano o rural. Por ello, la obtención de becas se vuelve para los jóvenes indígenas un requisito imprescindible para ingresar a esas casas de estudio. La oferta de becas incluye las estatales (gobierno nacional, provincial y municipal), las de ONG o fundaciones, y las de las propias universidades. Como varias de las ayudas económicas estatales suelen ser convocatorias abiertas tanto para no-indígenas como para indígenas, se basan en la meritocracia y requieren de un promedio alto en los estudios, excluyendo sutilmente a los jóvenes indígenas como posibles beneficiarios. Los jóvenes wichí y toba/qom mayoritariamente suelen poseer ayudas económicas de parte de fundaciones, ONG's y becas universitarias específicas para estudiantes de pueblos originarios.

En cuanto a las carreras, entre los wichí es frecuente el desarrollo de estudios vinculados al área de la salud –especialmente enfermería– y a la docencia, las cuales se relacionan a la formación de recursos para la comunidad. En este sentido cabe remarcar que en varias ocasiones los estudiantes wichí han señalado que no tienen la opción de escoger la formación académica, es decir, las carreras a las que se incorporan no se ajustan precisamente a la demanda o los intereses de los jóvenes. Al contrario, su ingreso suele implicar aceptar la oferta académica pre-seleccionada para ellos por parte de los gestores académicos o profesores que coordinan equipos de extensión. Más allá de la elección (o no), en algunos casos el encuentro con la profesión ha sido positivo, apropiándose de la propuesta y haciendo sentido de la misma en sus proyectos de vida. En otros casos esto no ha sucedido, pero la carrera se sostiene mínimamente con el objetivo de permanecer y no retornar a la comunidad sin un título. Una joven wichí lo describe así: “Cuando me ofrecieron estudiar enfermería en una universidad acepté enseguida, yo quería ir a la universidad, luego de cursar las primeras materias durante el primer año como que me di cuenta de que mucho no me gusta ser



enfermera, pero es mi posibilidad de estar aquí, por ahora, y es difícil cambiar de carrera porque el apoyo económico que me ofrecen es sólo para esta”. En la actualidad este panorama se está modificando, por lo tanto las elecciones de los jóvenes suelen ser tenidas en cuenta al iniciar sus estudios.

El caso de los jóvenes toba/qom universitarios tiene aspectos compartidos, ya que las carreras en las que suelen inscribirse se ligan al campo de la salud y educación, sin embargo la carrera de abogacía es la que más estudiantes indígenas recibe (Rosso *et al.*, 2018). En el marco de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), los jóvenes indígenas acceden a un programa de becas y a través de tutores pares cuentan con un constante acompañamiento pedagógico. Pero, a diferencia del caso wichí, los jóvenes libremente eligen en qué carrera inscribirse. Entre los jóvenes toba/qom de la provincia de Chaco es más frecuente aún el acceso a institutos terciarios de formación docente. Una de las razones es que estas instituciones cuentan con una gran trayectoria y prestigio, por lo que la formación docente es una profesión muy generalizada entre los jóvenes indígenas chaqueños. La cercanía geográfica a esas instituciones es una de las principales razones que hace que se hayan inclinado por esa profesión, por las facilidades en el acceso y permanencia, en contraste con el costo que implicaría trasladarse a otra ciudad para estudiar otra carrera.

## **2. “Los jóvenes indígenas pierden la identidad al llegar a la universidad”**

Para muchos jóvenes que están hoy cursando la educación superior, ésta constituye un punto de inflexión en sus trayectorias vitales. Los conocimientos, valores y prácticas adquiridos con anterioridad son frecuentemente resignificados durante su paso por estas instituciones escolares. Por ello, la educación superior terciaria y universitaria puede pensarse como una bisagra respecto a experiencias previas, en donde se ponen en juego posiciones de clase, de edad, de procedencia y de género.

En el caso de los estudiantes que han transitado toda su escolaridad dentro de sus comunidades indígenas, el ingreso a la universidad se vive como la primera experiencia interétnica a nivel de pares, que representa la posibilidad de vivenciar nuevas experiencias de sociabilización.

Entre los estudiantes wichí y toba/qom de comunidades periurbanas, las primeras experiencias interétnicas entre pares se transitan en el ingreso al secundario, ya que en general esta oferta está situada fuera de la comunidad –dada la cercanía con la ciudad– mientras que a nivel primario suelen contar con escuelas dentro de sus asentamientos y con modalidad de EIB.

Es importante destacar que los procesos formativos que ocurren, por ejemplo en el caso de las universidades, no se reducen a la sala de clase. Los jóvenes indígenas también se involucran en proyectos de investigación, extensión, voluntariado y docencia, grupos juveniles deportivos y de artes, agrupaciones políticas, entre otros. Estos ámbitos con frecuencia propician la construcción crítica del conocimiento y la posibilidad de mantener, fortalecer o reformular el contacto con las comunidades (Czarny, Ossola y Paladino, 2018). En estos espacios también es posible resignificar las identidades étnicas, de género y generacionales, en procesos que van más allá de la “pérdida” o el “mantenimiento”. A pesar de ello, aún muchos estudios se dirigen a indagar y buscar respuestas acerca de si hay una modificación o debilitamiento de las identidades étnicas como consecuencia de una escolarización que se supone alejada de sus bases culturales (Czarny, Ossola y Paladino, 2018).

Para gran parte de los jóvenes wichí, la vida universitaria constituye su primera experiencia urbana o cosmopolita, la cual permite su inserción en redes de socialización allende los sectores académico. Esto marca una diferencia con lo que sucede en los institutos terciarios donde asisten mayoritariamente los jóvenes toba/qom, que se encuentran asentados en lugares cercanos a las comunidades; y en donde la estigmatización hacia los indígenas es muy marcada entre los sectores no-indígenas (compañeros de curso, docentes y directivos). La universidad, en cambio, presenta situaciones de contacto novedosas, que no reducen los procesos de alteridad al binomio indígena/no-indígena, y que motivan nuevas formas de acercamiento y de interacción social. Entre las actividades que los jóvenes realizan en la ciudad se observan la participación en grupos musicales, en equipos de fútbol, las salidas con amigos a lugares recreativos, etc.

Sin embargo, las marcas de racismo y discriminación también aparecen en la universidad de diferentes modos, como indica un estudiante wichí: “muchas veces en la universidad como que nos ven raros, o nos preguntan de qué país somos. Nos preguntan si somos brasileiros, por-

que hablamos otro idioma”. Asimismo, hay que hacer notar que la condición de migración y la distancia física con los miembros de la comunidad conllevan un permanente proceso de reflexión y una revalorización de la identidad indígena, como señalaremos más adelante.

Un aspecto llamativo es que los docentes y gestores universitarios proyectan el ingreso grupal de los jóvenes wichí, procurando que este funcione de apoyo intra-étnico y para que puedan compartir vivienda, materiales didácticos, dispositivos tecnológicos y las sesiones de acompañamiento pedagógico. Sin embargo, los/as estudiantes tendieron a priorizar experiencias de socialización por fuera del ámbito grupal interétnico, interesados en transitar nuevas experiencias, y ampliar lazos sociales, siendo este uno de los principales intereses en participar del ámbito universitario, más allá de la formación académica. Esto se observa, por ejemplo, en el mantenimiento de amistades y de parejas que no responden a criterios étnicos. Estos nuevos vínculos no implican un desapego de los lazos comunitarios intrafamiliares ni un resquebrajamiento en sus identificaciones con la comunidad wichí, quizás debido a que el grupo de pares wichí funciona para el sostenimiento afectivo y para la autoafirmación cultural y lingüística, ya que los jóvenes emplean la lengua indígena en el espacio académico, haciendo usos creativos y transgresores de las lenguas (Ossola, 2018).

Algunos docentes también manifiestan posturas de folklorización hacia los jóvenes, colocando los aspectos relativos a su diferencia cultural y lingüística como aspectos prístinos, los cuales deben preservar. Un estudiante wichí señala: “hay profes que me dicen: no te pongás campera de jean, no te contamines con la cultura occidental”. Asimismo, para el caso de la población toba/qom, algunos docentes y directivos no indígenas también tienden a reproducir formas esencialistas que cristalizan a ciertas características de los jóvenes indígenas que los definirían como tales. Por ejemplo, una agente educativa regional no indígena, comenta: “*que [los tobas/qom] ya no hablan [la lengua indígena]. ... si vos los ves a ellos y ellos son, ya ... personas que están civilizadas*”. A pesar de que existen distintos matices en estas posturas, algunas tienden a asociar aspectos socioculturales como la lengua indígena, ciertas prácticas domésticas con un pasado “atrasado” que ya ha sido “superado”. Por lo tanto, desde estas posturas, estos jóvenes al abandonar esas prácticas, dejarían de ser indígenas.

Sin embargo, los jóvenes señalan que los aspectos identitarios que los ligan a un pueblo indígena no guardan relación directa e inequívoca con ciertas vestimentas, lenguas o hábitos alimenticios. Ellos indican que forman parte de un colectivo que comparte una historia de despojo territorial, persecución cultural y lingüística, y discriminación. Es decir, entre estos jóvenes la resignificación identitaria en el ámbito universitario incluye la toma de conciencia respecto de la pertenencia e identificación con un movimiento panindígena latinoamericano y/o mundial, y con las luchas por el territorio y los derechos específicos.

Entre los jóvenes toba/qom, la experiencia educativa en el nivel terciario (particularmente en los institutos dedicados a la formación de docentes para la EIB), se presenta como sumamente positiva y en un claro contraste con las escenas de discriminación sufridas en su escolaridad primaria y secundaria. Muchos jóvenes toba/qom señalan al terciario como al lugar en el que “recuperaron” competencias en la lengua indígena, centralmente como el espacio en donde aprendieron a escribirla. Incluso, en algunas regiones en las cuales se ha dejado de transmitir la lengua y ciertos saberes indígenas, muchos/as jóvenes que transitan los estudios terciarios vivencian esa etapa como un momento de “redescubrimiento” de la historia de la comunidad y de su propia familia que hasta entonces desconocían, y como un período en el cual comienzan a auto-identificarse como indígena por primera vez. En palabras de una maestra indígena: “Mediante que voy descubriendo la carrera, (...) me descubro yo, y descubro la historia de mi mamá y de mis abuelos”. Para aquellos que han asistido a la universidad, el proceso también ha sido favorable, si bien aisladamente señalan algunos episodios de discriminación en su paso por la universidad, este espacio a su vez les ha implicado una revalorización de sus prácticas culturales.

La inserción a la universidad parece encontrar diferencias en cuanto al género, ya que los hombres pueden insertarse en nuevas prácticas de sociabilidad a diferentes edades y con diversas trayectorias escolares previas (como el abandono o la deserción), e incluso teniendo hijos. Al contrario, entre las mujeres wichí que desarrollan carreras universitarias, el mérito escolar, la soltería y el no tener hijos aparecen como trasfondo común de sus trayectorias vitales. Ello conduciría a señalar que existen mayores exigencias sobre las mujeres al momento de realizar carreras académicas, lo cual opera como una desigualdad de género importante de ser profundizada en futuras indagaciones, sobre todo para compren-

der qué nociones se ponen en juego al pensar la formación académica de mujeres indígenas, y cómo las mismas se traducen en resignificaciones identitarias y comunitarias.

En torno de las identidades juveniles, nos preguntamos también qué criterios, además de la edad, son válidos para caracterizar a los jóvenes indígenas que cursan estudios universitarios. Resulta llamativo que la dimensión etaria generalmente se limita a las condiciones ideales de ingreso, a los requerimientos que imponen los sistemas de beca (edad entre 18 y 25 años, secundaria completa), pero no se contempla la condición de “ser joven” en vinculación con inquietudes que estén más allá de la marca étnica, como la experimentación de nuevas pautas de consumo, la posibilidad de formar parejas por fuera de las redes comunitarias, la participación en viajes de estudio, la disponibilidad de tiempo para el ocio y el consumo cultural, como así también el cambio de estatus asociado a “ser estudiante universitario”, lo cual habilita la disputa por la ocupación de nuevos puestos en la dirigencia política y de representación de las comunidades, entre otros. En este sentido, resulta prioritario recuperar tensiones entre las expectativas de las universidades que acompañan procesos de inclusión educativa para estas comunidades, y los proyectos y deseos de los/as jóvenes estudiantes indígenas.

En cuanto a los adultos de la comunidad wichí, tanto los padres como los referentes, no expresan preocupación por el debilitamiento de la identidad étnica en el proceso migratorio. Sí les preocupa la distancia física de las redes de apoyo socioafectivas, pero muchas veces pueden reforzarlas cuando algún miembro de sus comunidades viaja a la ciudad cabecera por cuestiones burocráticas o estudios médicos (las dos situaciones por las cuales los wichí esporádicamente realizan viajes a la ciudad), como así también mediante las tecnologías de la comunicación, que permiten mantener contacto fluido. Por último, el sostenimiento económico genera preocupaciones, sobre todo por la falta de seguridad respecto de los programas de becas y ayudas económicas que los jóvenes reciben, ya que suelen fluctuar según las decisiones políticas. En este marco, el cruce de variables étnicas y de clase social refuerza la desigualdad y exclusión del sistema educativo entre los jóvenes indígenas.

En cuanto a los adultos del pueblo toba/qom se encuentran sentidos adversos entre las generaciones respecto de cómo impacta la educación en sus identificaciones étnicas. Así, sobre todo para los ancianos, se presenta ambigua y simultáneamente como una instancia habilitante

y limitante. Mientras que para los más jóvenes no existe tal oposición. Por una parte, los mayores perciben que en un futuro podría habilitar a sus hijos y nietos para el campo laboral –y por ende, el ascenso socioeconómico–, aunque esa experiencia pueda impactar en el desuso de la lengua que es patrimonio de su grupo. Según las palabras de un abuelo toba/qom *“Si yo como indio deje mi pensamiento y voy al estudio, estudio, estudio y cuando quiere pensar en su comunidad o él mismo quiere pensar ya le cuesta mucho, porque ya está separado de sí mismo (...) qaica qa’iqui [qaica = no hay y qa’iqui = nuestro camino, es decir “la pérdida del camino”], te vaciaste vos sólo”*. Por otra parte, los más jóvenes consideran que no hay una oposición entre estudiar y ser indígena, como reflexionó el padre de una joven que está en la universidad: *“Porque si yo digo que tengo miedo de perder mis raíces y no estudio y no me capacito, eso no es defender mis raíces”*. En este sentido, nos encontramos con situaciones similares a las descritas por Czarny (2007) sobre las trayectorias escolares de los migrantes triqui en la Ciudad de México, donde el pasaje por la escuela (o por la escolaridad) aparece como un espacio complejo donde se encuentran nociones y expectativas diversas acerca de lo que se espera una vez finalizado. La experiencia de la educación superior para las comunidades indígenas presenta la tensión entre el “permanecer” (según los valores que la propia comunidad pretende retener) y el “llegar a ser” (según lo que se espera para el futuro), o sea, se dan cita el pasado, el presente y el futuro de las personas (Peshkin, 1997; en Czarny, 2007).

### **3. “A mayor escolarización, menor vitalidad de las lenguas indígenas”**

El transitar la escolaridad para los pueblos indígenas, en muchas ocasiones ha implicado el desuso y la pérdida de las lenguas que son patrimonio de sus pueblos. Si bien las políticas de EIB en sus diseños propician el mantenimiento lingüístico, en la práctica no siempre se ha logrado y el español se instala como la lengua de comunicación en los espacios escolares. Sin embargo, en el caso de los jóvenes wichí y toba/qom la formación en el nivel superior (terciario y universitario) lejos de impactar negativamente sobre las lenguas indígenas, ha tenido una valorización positiva.

Para los jóvenes wichí, el alto grado de vitalidad lingüística en su lengua opera como un mecanismo de contención grupal al ingreso en la universidad: “me siento bien [en la universidad], hablo mi lengua” decía un joven wichí proveniente de una comunidad rural en 2010. La universidad ha sido la experiencia más disruptiva para las trayectorias de los estudiantes wichí, sobre todo para los que han asistido previamente a escuelas rurales en sus comunidades. Un joven señala: “[en la universidad] reboté como pelota en el piso” y el uso y mantenimientos de prácticas comunicativas en su lengua amortigua el impacto de esa experiencia. Asimismo, el uso de la lengua indígena en el ámbito urbano y académico resulta desafiante de los sentidos lingüísticos hegemónicos, donde el español es la lengua oficial y la lengua de uso académico en Argentina.

Para los jóvenes toba/qom la vivencia es muy dispar, porque en este grupo la lengua indígena está siendo reemplazada por el español en la mayoría de los eventos comunicativos que incluyen a jóvenes y niños/as. Sin embargo, hay un contraste entre lo que acontece en la formación terciaria y en la universitaria. Como ya se anticipó en los institutos para la formación de docentes para la EIB, la lengua indígena es un contenido obligatorio de su formación. Por ello, los jóvenes toba/qom que ingresan sin hablar la lengua de pueblo desarrollan competencias en ese transcurrir. Además, para muchos jóvenes toba/qom la educación superior constituye el primer ámbito en el que tienen contacto con jóvenes de otros pueblos indígenas, que sí tienen dominio de la lengua indígena, como es el caso de los wichí.

En contraposición a esta situación, en las universidades, las lenguas no tienen un espacio de uso y circulación oficial más allá de algún curso aislado de extensión. Por lo cual, la permanencia de los jóvenes indígenas que asisten a estos establecimientos, depende en muchos casos de la voluntad de los docentes. En una entrevista, una profesora no indígena que trabaja en nivel superior y ha tenido a estudiantes toba/qom, hace una auto-crítica de su lugar de trabajo: *“La Institución no está preparada para una cosa así (...) Los textos son todos en castellano, clases expositivas todas en castellano, no hay nada que tenga que ver con el bilingüismo, nada. No se hace nada en su idioma, al contrario, de hecho tienen que adaptarse a nuestro idioma”*.

Respecto del desempeño académico de los jóvenes indígenas, para los docentes de las universidades a las que asisten “ser indígena”, “ser wichí o toba/qom” y “ser hablante del wichí o toba/qom”, explica el bajo

rendimiento académico, las dificultades de lecto-comprensión y las limitaciones de escritura académica en exámenes escritos, como así también las dificultades de expresión en exámenes orales. Por otro lado, si hay un estudiante indígena con buen rendimiento académico, lo destacan dentro del grupo como un caso excepcional. Estas proyecciones han sido cuestionadas por los y las estudiantes indígenas, ya que en estas no se contemplan las diferentes edades y experiencias vividas, los deseos y proyectos que los motivan a cumplir con las demandas de formación, así como no se tiene en cuenta que la lengua en la educación superior para muchos es su segunda lengua. Por ello, el desarrollo de las competencias académicas en español necesarias en el nivel superior es un constante desafío para los jóvenes indígenas.

#### **4. “Ellos deben necesariamente retornar a la comunidad para ejercer allí su profesión”**

Estudiar en la universidad para “regresar a la comunidad” es un mandato que, en algunos casos, es expresión del compromiso político y cívico de las nuevas generaciones que salen a estudiar (Czarny, 2012; Rea, 2013). Asimismo, el “volver” y el “contribuir” también pueden darse en el transcurso de la carrera académica –y no sólo al finalizar la misma–. Eso es posible a partir de la participación en proyectos de investigación, extensión y voluntariado en los cuales los jóvenes se envuelven (Ossola, 2018). Para el caso de la Argentina, donde una alta proporción de la población indígena reside en las ciudades, la demanda por el retorno se observa mayoritariamente para los jóvenes de comunidades rurales.

En la actualidad se señala que ese “retorno” no es reflejo necesario de regresar física y materialmente al territorio (Czarny, Ossola y Paladino, 2018); se aprecia más bien la negociación constante de los jóvenes acerca de las formas de contribuir con sus familias y con la causa indígena –en un sentido más amplio– desde sus nuevas posiciones. No obstante lo anterior, también el retorno físico hoy recae en muchos jóvenes indígenas quienes asumen la defensa de los territorios a través del ejercicio de nuevos liderazgos que ponen en cuestión el orden gerontocrático característico de los pueblos originarios.



De todas formas, es necesario pensar en cuáles son los sujetos que se refieren a este “retorno” y conocer de qué manera lo contemplan. Si consideramos a los docentes e investigadores que estimularon el ingreso de los jóvenes wichí, o acompañan procesos de inserción de estudiantes indígenas en universidades, gran parte de ellos espera que los estudiantes retornen a la comunidad como recursos humanos formados en una disciplina específica para prestar servicios, respondiendo a valores de cohesión social comunitaria que ellos proyectan sobre los pueblos originarios contemporáneos. La inversión en becas y ayudas se considera en estos casos como una inversión en la formación de recursos humanos para la comunidad, incluso cabe decir que para la obtención de muchas becas se solicita el aval de una organización comunitaria indígena de su localidad de origen. De esta forma, en muchas ocasiones, queda invisibilizada cualquier expectativa de los/as estudiantes en relación con su profesionalización, expectativas muchas veces vinculadas no tan enfáticamente con la condición identitaria —étnica y comunitaria—, sino principalmente con la dimensión etaria como la posibilidad de vivir nuevas experiencias, en este caso vinculadas a la escolarización.

Sobre el retorno a la comunidad por parte de los jóvenes estudiantes wichí, cuando la proyección es la de regresar como profesionales, vemos que pese a tener titulación en el campo de la docencia o de la salud, los profesionales wichí no logran ocupar las plazas de empleo estatal dentro de la comunidad, y mientras esperan que se den las condiciones para esto, sostienen empleos en las ciudades, transitando de alguna manera una migración forzada en términos económicos respecto a sus intereses de regresar al seno familiar y brindar apoyo a la comunidad. Esto marca otra gran desigualdad: la de la falta de inserción laboral luego de concluir las carreras de grado.

Entre muchos jóvenes qom, más específicamente quienes estudian para ser docentes indígenas, el finalizar estudios superiores implica también un hito significativo tanto para ellos como para su comunidad. Y entienden que parte de su “meta” o “deber” como profesionales es tratar de transmitir lo aprendido a su comunidad como forma de reivindicar las luchas y reclamos de la misma: *“Nosotros como comunidad sabemos un montón pero había ambientes en los que no se sabía cómo desenvolverse. Y ahí me cayó la ficha... yo soy un nexo entre esto y esto (...) la función del maestro bilingüe trasciende lo que es la escuela. Vos tenés que hacer cosas como devolviéndole a tu comunidad”*.

No es posible establecer como generalización el proyecto de retorno entre los jóvenes, pero sí se detecta que esta proyección se modifica en la medida que avanzan en las trayectorias de vida, a la vez que constituye un horizonte de referencia que los motiva a continuar estudiando.

## 5. Conclusiones

Las experiencias de los/as jóvenes wichí y toba/qom en la educación superior permiten entrever la importancia que la educación formal tiene para los pueblos indígenas, y los sentidos diversos que la formación académica asume en sus trayectorias vitales. Para estos jóvenes la educación es un derecho fundamental, pues permitirá apropiarse de otros derechos que les fueron negados históricamente a sus pueblos. Pero también constituye un medio para lograr nuevas experiencias de socialización en las ciudades. Todo ello, en el marco de profundas desigualdades que operan como trasfondo para el ejercicio de sus prácticas cotidianas y para el desarrollo de proyectos de futuro.

Los procesos de apropiación de los espacios de educación superior (institutos terciarios y universidades) que hemos señalado, dan cuenta de la capacidad de negociación de los jóvenes, quienes deben sortear importantes dilemas profesionales e identitarios durante la realización de sus estudios. Durante este periodo, la migración a la ciudad, el alejamiento del grupo familiar, la cuestionable calidad de los estudios previos y el cambio en la frecuencia del uso de las lenguas (particularmente entre los wichí) generan condiciones de ingreso desiguales respecto de la población no indígena.

Los/as jóvenes indígenas expresan que la realización de estudios superiores también constituye una vía para ampliar sus experiencias de vida: incrementar contactos, escuchar nuevos estilos musicales, participar de grupos de afines en base a intereses literarios, artísticos, políticos, etc. Al contrario de lo que sucede en los terciarios afincados en las cercanías de sus comunidades —donde la procedencia étnica se asocia a la inferioridad y motiva el racismo y la exclusión—; en las urbes medianas y grandes los jóvenes se incorporan a diferentes grupos en los cuales, o bien su condición étnica no es prejuzgada, o bien se la asocia a valores positivos como la interculturalidad o la diversidad.

Los estudios que desarrollamos señalan algunas diferencias entre las experiencias de los varones y las mujeres indígenas en la educación superior. En términos generales, mientras que para los primeros el acceso a la universidad puede darse en diferentes momentos de su vida y sin la exigencia de un buen rendimiento académico previo; entre las mujeres los procesos selectivos implícitos tienen una fuerte carga: quienes van a la universidad son jóvenes solteras, con buen desempeño académico previo y sin hijos. Este perfil las asemeja a los jóvenes urbanos y de sectores medios que asisten a la educación superior, y la diferencia de los varones indígenas, lo cual hace necesario estudiar con más profundidad las desigualdades de género que operan en estos casos.

Como hemos señalado, si los/as jóvenes wichí y toba/qom logran graduarse de la educación superior, sus oportunidades laborales se encuentran restringidas por los prejuicios y la discriminación que existe hacia los –aún pocos– profesionales indígenas. Todo ello conduce a reflexionar sobre las experiencias de escolaridad de estos jóvenes en el marco de las desigualdades sociales multidimensionales que los atraviesan (Vommaro, 2017) y de las apropiaciones y resignificaciones de sentido que están creando acerca de sí mismos, de sus pueblos y de los otros.



*Experiencias musicales juveniles.  
Las prácticas musicales religiosas y el rap  
entre jóvenes toba/qom y mbyá guaraní*

ROSARIO HADDAD, VICTORIA BEIRAS DEL CARRIL,  
NOELIA ENRIZ Y MARIANA GARCÍA PALACIOS

**1. La música en relación con los procesos  
de identificación**

La música es uno de los canales privilegiados de comunicación, de expresión de ideas. En tanto los y las jóvenes interpretan lo que les es transmitido y son agentes activos en la (re)creación de prácticas culturales, resulta interesante analizar cómo sus expresiones musicales dialogan con sentidos sociales y culturales establecidos. La concepción de que los y las jóvenes son sólo “sujetos en preparación”, como vimos en el capítulo 1, continúa vigente socialmente, por lo que sus prácticas musicales se convierten en un terreno fértil desde el cual negocian los sentidos preexistentes; una suerte de “práctica autorizada” de disputa con lo socialmente establecido.

La situación de las poblaciones indígenas no puede ser pensada de manera aislada respecto de la llamada sociedad envolvente. Este escenario nos invita a pensar en los usos de lo considerado “tradicional” en relación con cualquiera de las expresiones culturales. En el sentido común más extendido, parece prevalecer la idea de que no pueden convivir las formas tradicionales con nuevas formas. Las tensiones entre lo que se considera auténtico, nuevo, tradicional, moderno, etc. se incrementan y

muchas veces impactan en el cuestionamiento a la identidad de sujetos individuales y colectivos. En el caso de la música, esto parece deberse a que muchas prácticas musicales representan identidades colectivas con el fin de marcar una pertenencia en contraste y diferenciación a otros grupos sociales (Martí i Perez, 1996). Es decir que un determinado grupo social adscribe a determinados “rasgos distintivos” (musicales) en contraposición con otros grupos, marcando así una diferenciación (Cragnolini, 2003). Sin embargo, que existan músicas que se identifican con colectivos no necesariamente supone la estabilidad y la inmutabilidad de estas músicas a través del tiempo, ya que, como cualquier otra expresión artística o cultural, la música está atravesada por el contexto de su producción (Seeger, 1988). Del mismo modo, no puede suponerse que un grupo quede asociado a una música “totalmente auténtica, pura e impoluta”, sino que es posible observar en un mismo grupo confluencias de diferentes músicas. Entonces, es importante reconocer diferentes procesos relacionados con las prácticas musicales, que van desde la creación de nuevas músicas a partir de la “combinación de elementos tradicionales y occidentales”, el rechazo y la no aceptación de la “música occidental”, el “abandono de la tradición” o los “movimientos de revitalización”, por mencionar algunos (Nettl, 1992 en Cruces, 2001).

En este sentido, la música, por su valor como expresión comunicativa, discursiva y creativa forma parte de los procesos de construcción de las identidades y, a su vez, manifiesta muchas veces los conflictos que atraviesan los grupos sociales. Al mismo tiempo, los sujetos pueden transformar cada estilo desde otros lugares o ámbitos de circulación, en los cuales la relación entre género musical popular local y lugar no es evidente, sino que está atravesada por una multiplicidad de factores históricos, económicos, estéticos y sociales. Tal es el caso de muchos jóvenes, niños y niñas de diferentes comunidades que escuchan y bailan bachata, cumbia electrónica y *reggaetón*, entre otros estilos y géneros. En estas prácticas, se reactualizan las mismas problemáticas y dicotomías entre lo que se concibe socialmente como tradicional/moderno, local/global, rural/urbano, auténtico/ligado a las nuevas tecnologías (Ochoa, 2003).

Muchos/as jóvenes de diferentes comunidades indígenas de Latinoamérica han iniciado procesos de resistencia y reafirmación étnica recurriendo a estilos musicales más recientes, por ejemplo a partir del rap, tal como veremos más adelante en este capítulo. Otros procesos se relacionan con las memorias de aquellas músicas llamadas “ancestrales y/o

antiguas” (Haddad, 2018a). Aquí, cabe preguntarse, entonces: ¿en qué ámbitos sociales es posible relevar prácticas musicales de los y las jóvenes? Como parte de nuestras investigaciones con poblaciones toba/qom y mbyá guaraní, hemos relevado que los/as jóvenes participan activamente en el ámbito religioso, la composición de rimas de rap, los cumpleaños de quince de las mujeres jóvenes, los talleres musicales y las músicas “tradicionales”, entre otros. En esta ocasión, particularmente, nos proponemos abordar las experiencias musicales cotidianas de los y las jóvenes qom y mbyá guaraní, a partir de prácticas relevadas en la actualidad, tanto de repertorios “tradicionales” como de nuevas expresiones, tomando los casos de la música en las prácticas religiosas y el rap.

## ***2. La inclusión de los y las jóvenes en las prácticas musicales religiosas***

En las poblaciones mbyá guaraní, la música forma parte de las ceremonias religiosas porque se considera que beneficia el diálogo con los dioses (Ruiz, 1998); especialmente a través del rol de coros formados por niños, niñas y jóvenes, en ocasiones acompañados/as por el toque de instrumentos a cargo de adultos. En los coros, se utilizan instrumentos de percusión (especialmente contruidos con cañas tacuara para percutir sobre el suelo) así como instrumentos de cuerda, que solo se rasguean. La singular tonalidad de esas canciones se define a partir de las voces de los/as involucrados/as, buscando la afinación de los instrumentos (*mbaraka*, *rave*, etc.) que acompañen a partir de sus tonos. La música, el canto y el ejecutar los instrumentos tienen un carácter invocatorio. Los instrumentos, principalmente, tienen el papel de alcanzar la escucha de los dioses “allí” en su morada. En relación con los coros, se sostiene que por su belleza éstos logran sensibilizar a los dioses. A esa escucha, estos responden con el envío de sus mensajeros que vienen a ver los cantos y las danzas y retornan para informarles de cuán alegres están los habitantes de la Tierra (Oliveira Montardo, 2002).

Los coros de niños, niñas y jóvenes destinados a dar inicio a las ceremonias religiosas tienen lugar a la caída del sol, generalmente en los patios de ciertas viviendas importantes. Las madres y padres jóvenes suelen participar de estos eventos acompañando a sus primogénitos/as. Ruiz (1998) sostiene que “estos rituales constituyen una sucesión continua de expresiones musicales: cantos, y/o danzas, con participa-

ción de dos o tres instrumentos musicales” (Ruiz, 1998: 187). Se refiere a los cantos acompañados de *mbaraka* (guitarra española con cinco cuerdas que se utiliza como instrumento de percusión), *ravé* (violín, en ocasiones de fabricación propia) y *mbaraká mirí* (maraca construida con caña y calabaza), *takuapu* (instrumento de percusión de cañas largas, que se golpea contra el suelo) y en ocasiones maracas. Las danzas que se desarrollan con las canciones tienen un sentido social, se llevan a cabo de forma grupal y difieren entre distintas canciones. Por ejemplo, aquellas que reponen un círculo en el que se danza siguiendo el ritmo de los instrumentos. Estas danzas circulares pueden durar mucho tiempo y se unen a otras formas de bailes.

Esta es una danza que suele practicarse como inicio de las actividades, casi como un entrenamiento del cuerpo para la tarea de seguir bailando. Un baile más específico es, por ejemplo, el del Tangara Jovai (Enriz, 2011), en el que se ubican las personas en cuatro grupos pequeños enfrentados, cuando se dice *Ãchema* –‘ya salgo’– se cruzan de posiciones. Mientras unos van de espaldas con los brazos abiertos, los que están de frente deben agacharse, siempre siguiendo el ritmo, con énfasis en los pies. Parece que la idea fuera solo cruzarse de lugar y listo, pero los chicos se chocan. Se chocan porque inician a destiempo, porque no se agachan bien, etc. Cuando se chocan, todos se ríen.

Las diversas prácticas presentan particularidades asociadas a la observación de pájaros, etcétera, pero en términos generales todas presentan algunas características comunes. Por un lado, que en todos los casos se desarrollan pasos cortos y fuertes que producen un ritmo y por lo tanto cierta percusión y vibración en el terreno. La comunicación con los dioses está asociada a las tierras sucesivas y los niños podrían entonces aportar vibración en este sentido. En la misma dirección podemos considerar el valor de las canciones que se entonan. La música se canta en tonos muy agudos, que estimularían la escucha de los dioses para las posteriores plegarias. De hecho, durante las plegarias masculinas, las mujeres percuten sobre la tierra con instrumentos musicales –*tacuapy*– y entonan un coro que parece un mantra –*ey*–, lo que, eventualmente, sustituye ambas actividades infantiles, los bailes y los cantos.

En estas experiencias religiosas es muy claro el rol asignado a las prácticas lúdicas infantiles, asociado a actividades que son necesarias para todo el grupo pero que, a su vez, no presentan el nivel de responsabilidad de las plegarias. Por otro lado, estas prácticas forman parte de



las actividades que desarrolla el grupo de juego. Ruiz (1984) destaca que las danzas son comunes a todos los actos de culto: “Apenas baja el sol, y cómo acción preparatoria del ingreso al opi, se reúnen hombre, mujeres y niños para danzar en el oka (nombre que recibe el espacio siempre cuidado que está frente al opi)” (Ruiz, 1984: 79). Se trata, entonces de prácticas cotidianas que también se incorporan en ceremonias de mayor relevancia (como *ñemongara*).

Además de la percusión y los sonidos de sus voces, todos los miembros de la comunidad, pero especialmente las/os jóvenes y niños/as agregan humo (producen humo fumando activamente cigarritos), que es tan valioso para la ceremonia. Esto permite pensar que en la ceremonia religiosa los niños, niñas y jóvenes tienen un rol preponderante, que da lugar al desarrollo posterior. En ocasiones, los niños y niñas más grandes también acompañan la ceremonia y hasta las curaciones.

Resulta interesante notar que los coros que hemos descrito son reinventados para actividades sociales de otro tipo, como las vinculadas con el turismo. Al igual que en el caso de los coros religiosos, se utilizan instrumentos de percusión así como instrumentos de cuerda. También se asume que así como los coros de los niños y niñas logran sensibilizar a los dioses, posiblemente lo hagan con cualquier persona que los escuche, incluidos los turistas, políticos, etc. (Boffelli, 2016). En tal sentido, consideramos que el coro para el turismo y el religioso persiguen objetivos comparables: abrir las puertas de la comunicación, posibilitar el diálogo, permear relaciones y así favorecer que se cumplan metas del grupo. Pero mientras el coro religioso se propone esos objetivos en términos metafísicos, el creado para el turismo lo hace en términos concretos. El coro religioso, cantando y danzando, inaugura el diálogo con las deidades, sensibilizándolas para que favorezcan a la comunidad con metas de bienestar, autopreservación y consolidación grupal. Persigue como meta última la existencia del *tekoa*, el lugar donde los y las mbyá pueden desarrollar su modo de ser. El coro turístico, por su parte, establece diálogos con los *jurua* (los no mbyá) y se propone metas que se pueden negociar con esas personas: la obtención de dinero, la solicitud de cargos públicos y hasta la creación de una escuela. Los y las *jurua* pueden responder a estas solicitudes de modo dispar, en función de sus posibilidades. Pero así como no se le pide cualquier cosa a cualquier deidad, tampoco se le pide lo mismo a cualquier persona (Enriz, 2018).

Por otro lado, entre los grupos *qom*, el *culto* del *Evangelio* tiene diversos componentes, tales como: canciones, danzas, oraciones colectivas, oratoria de fieles, y en algunos casos curación a enfermos. Tanto la danza como el canto constituyen el medio para llegar al “gozo”, que es el estado de mayor conexión con el Espíritu del Señor (Ceriani Cernadas, 2013). Es por ello que, los cantos, las danzas, el “gozo”, la oración (y, en ocasiones, también la sanación) son fundamentales en este espacio (Wright, 1983; Citro y Ceriani Cernadas, 2005; Citro, 2009; Ceriani Cernadas, 2013; García Palacios, 2012).

En las iglesias del *Evangelio*, se desarrollan prácticas musicales de diferentes géneros. En relación con este movimiento socio-religioso, se fueron creando “himnos”, “coritos” y canciones de nuevos géneros musicales (Ruiz y Citro, 2002), ya que a mediados de los años ‘60 se suman diversas expresiones de la música popular, tales como chacarera, chamamé y/o zamba (García, 2012), y más recientemente “cumbia evangélica” y *reggaetón*, producto de la participación activa de los/as jóvenes en las prácticas religiosas (Citro, 2009). Según Miller (1979), eran los fieles más jóvenes los que ocupaban el lugar de *cancionistas*, ya que acostumbraban viajar por la zona para aprender nuevos himnos y coros, por lo general en servicios criollos de pueblos vecinos. Este rol protagónico otorgado a los/as jóvenes era fundamental para inducirlos a formar parte del movimiento.

En los cultos actuales, encontramos una considerable presencia de coritos, género que conformó una de las primeras expresiones musicales dentro del movimiento. La instrumentación incluía a los hombres interpretando guitarras y las mujeres bombos legüeros y/o panderetas (Citro, 2009; Roig, 1992, 1996; Ruiz y Citro, 2002). Otro aspecto a tener en cuenta es la amplificación del sonido a los teclados electrónicos y a micrófonos para las voces de las mujeres cantantes que adquieren una peculiar importancia tímbrica. En estas características musicales encontramos una incorporación de los cantos a partir de “los propios patrones musicales de los *qom*” (Roig, 1992, 1996): frases cortas y repetitivas, igual que los “antiguos”. Este proceso de fusión de un “género musical ajeno” con los rasgos estilísticos musicales “propios de los grupos *qom*” permite que se resignifiquen los “coritos” en función de los procesos de reafirmación identitaria, ya que comienzan a formar parte del “legado cultural de los grupos *qom*”.

En los cultos, luego de varias horas de práctica musical; movimientos corporales y volúmenes altos de música, se produciría una intensificación de un estado vinculado fuertemente a las emociones –el llamado *gozo*– como consecuencia de la interacción grupal, espiritual y religiosa.

En el barrio toba/qom del conurbano bonaerense, muchas niñas, niños y jóvenes participan activamente del culto. Aquí, el “danzar” y “cantar” los coritos implican procesos de apropiación y de agencia, y constituyen el primer acercamiento en el proceso de construcción de la creencia religiosa (García Palacios, 2014). Es decir que los niños, niñas y jóvenes participan activamente de la práctica religiosa; algunos/as con su voz, cantando con gran intensidad todas las canciones y otras en la danza y el canto simultáneamente. Por la naturalidad, espontaneidad y destreza en sus pasos, podemos decir que es una práctica que forma parte de su cotidianidad. La afirmación de una de ellas comprueba los espacios donde transcurren estas prácticas: *“danza y canta en la iglesia y en la escolita [dominical]”*. Así, recordar las extensas letras de las canciones, la intensidad de sus voces, y la coordinación en los pasos, nos indica la importancia que tiene “la escolita” –un espacio donde cantan, danzan, leen la biblia, y juegan (aspectos que veremos más adelante)–, y la participación en el culto en la trayectoria de niños, niñas y jóvenes (García Palacios, 2012; Haddad, 2018). En virtud de identificar quién les enseña a danzar y a cantar a niños/as, jóvenes y adultos, en una conversación informal, un joven tecladista sostiene: *“algunos reciben un llamado del corazón y lo aprenden porque les nace, y otros aprenden mirando”*. Ese “llamado” también se relaciona con el gozo.

Las danzas que acompañan los coritos, pertenecen a “lo sagrado”, por lo que se establece una diferenciación entre el “baile del mundo”; y la “danza del Evangelio” (Citro, 2009) y, por ende, entre la “música del mundo” y “la del Evangelio”. La vinculación entre los elementos provenientes de distintas fuentes es aun hoy un motivo de disputa. Tal como explicara un músico del barrio: *“Las canciones son cristianas, pero el movimiento [se refiere a la danza] es de la cultura qom”*. Justamente, por su vínculo con danzas más “tradicionales”, para algunas personas evangelio, las danzas no son bien vistas, mientras que, para otras, por lo mismo, son altamente valoradas.

En síntesis, podemos decir que aparecen ciertas características musicales que dan lugar a posibles continuidades en las formas musicales,

en los pasos de las danzas y en la aparición de pequeñas variaciones o elementos comunes presente en los coritos (frases cortas y reiterativas).

### 3. El rap y las nuevas producciones musicales de los jóvenes

El rap forma parte del movimiento del hip hop como su expresión lingüística y técnica de improvisación, el break dance como expresión física, el arte muralista o grafiti como expresión visual y el DJing se funda en lo sonoro/musical y refiere a los efectos sonoros en los discos de vinilo, pero también la actitud corporal y la estética de los movimientos (Chang, 2015). Hoy en día, el rap se presenta como una práctica que permite actualizar el pasado de un grupo étnico y dar lugar a diversas y nuevas representaciones. Impulsándonos a pensar los diferentes modos de *ser indígena* en la actualidad, refleja y articula maneras de pensar, sentir y concebir la realidad juvenil. Este género musical ha ido cobrando importancia en las trayectorias de algunos jóvenes, específicamente varones, que formaron sus propios conjuntos musicales, tomando modelos de referencia externos a su grupo de pertenencia más próximo. En los casos analizados aquí, se trata de comunidades indígenas ubicadas en ámbitos periurbanos, con lo que esto puede implicar en términos de acceso a recursos y medios masivos de comunicación.

Las identificaciones, generalmente, y en estas coyunturas interculturales, están formadas tanto por “elementos propios”, como también por elementos considerados “ajenos”, que se reelaboran, reconfiguran y resignifican muchas veces como propios en los procesos de identificación étnica (Escolar, 2005; Wittig, 2009; Kropff, 2004, 2011; Szulc, 2004; Briones, 2004). Los jóvenes con los que trabajamos definen esa confluencia de “elementos propios” y “ajenos” como un “fresstyle *rap con un toque de cultura*”, una mezcla entre el “*hip hop y el aborígen*”. En esa “mezcla” o en “ese toque de cultura” podemos observar una conciencia de pertenencia étnica, una memoria, un proceso de creación en el presente echando lazos con el pasado, con lo que ellos llaman “sus raíces”. De este modo, notamos la importancia del estudio de las músicas en vinculación con “las raíces” como parte de los “movimientos de revitalización” (Nettl, 1992) y como factor de delimitación de fronteras étnicas a partir de un repertorio musical.

Otro aspecto que resulta significativo es que los conjuntos musicales aquí analizados están compuestos por jóvenes varones. Como movimiento mundial, los grupos de rap están mayoritariamente formados por varones, si bien existen algunas excepciones, cada vez más frecuentes, en las que las mujeres participan o componen un grupo exclusivamente de mujeres. Para un análisis de las asignaciones genéricas en las experiencias de los y las jóvenes indígenas, se puede leer el Capítulo 4 de este libro.

Este proceso está acompañado por un uso particular del repertorio lingüístico en idioma *qom* que poseen estos jóvenes. Si bien no son hablantes fluidos de la lengua, muchas de sus letras contienen elementos del léxico cotidiano, juegos de palabras, órdenes domésticas, canciones de cuna y bromas entre pares emitidas en la lengua indígena.

Un ejemplo de la incorporación de la lengua *qom*, a través del juego de palabras, se observa en el siguiente fragmento de una de las composiciones del disco Rap Originario de ESKINA QOM (canción “Somos qom”:

Somos *qom*  
Somos Qom, Qom Qom de Qombatientes  
Somos Qom, Qom Qom somos los resistentes  
Somos Qom, Qom, Qompulsivamente<sup>2</sup>

Cuando los jóvenes *qom* rapean, el contrapunto entre la lengua toba y el español conlleva potencialmente un significado que va más allá del puro valor referencial, porque deriva del hecho mismo de una forma de identificación como “joven *qom*”. Es decir que los usos de la lengua *qom*, en este caso, no están vinculados de manera directa con el contenido referencial de las canciones: no están asociadas de manera directa ni forman parte del hilo argumental que se construye en español. Son palabras y frases sueltas en la lengua indígena que nos remiten a sus experiencias vinculadas con la lengua que migró con sus padres, madres, abuelos y abuelas. En algunos casos, incorporan frases fijas que nos remiten a géneros discursivos considerados como propios de la comu-

---

2. En este juego verbal, el etnónimo *qom* (que funciona como equivalente a ‘toba’ aunque identifica al pueblo a partir de una voz propia; su significado básico es ‘gente’) se yuxtapone y reemplaza el segmento *com-* en español. El fonema posvelar /q/ propio del sistema de la lengua *qom* –e inexistente en español– entra en juego, se yuxtapone, con el fonema velar /k/ (“c” de acuerdo a la ortografía) del español.

nicación qom: *Qaica ca machaqca* ('no hay cualquiera', 'no hay cosa') funciona como estribillo de un tema y a su vez como cierre y coda de rogativas y consejos. En otros casos incorporan expresiones que aprendieron cuando eran niños a través de órdenes domésticas y canciones de cuna (Hecht, 2010): la expresión '*auoché* ('andá a dormir') funciona como apertura, título y cierre de otra canción. Y también se apropian de palabras del léxico cotidiano, muchas veces vinculadas con las "formas más tradicionales de *ser indígena*" (*pi'oxonaq* 'chamán', *ipi'axaic* 'cazador', *norec* 'fuego', *amapolec* 'chaucha de algarrobo', entre otras). Estos usos son performativos, porque señalan, indexan, sentimientos de pertenencia e identidad étnica y etaria; indican la búsqueda de un espacio social y la definición de fronteras identitarias propias. En este movimiento, ponen en tensión —y complejizan— el vínculo entre lengua e identidad, ya que ponen de manifiesto que la relación no es unívoca ni unilineal.

Esta "mezcla" de repertorios desafía la noción de lengua "pura" como diacrítico de la identidad, impuesta tanto por la sociedad hegemónica como por la generación de adultos qom. En este sentido, se opone a las construcciones que reclaman que "sólo la presencia plena de la lengua vernácula sería una credencial irrefutable de la existencia de un sujeto aborigen auténtico, con identidad cultural propia" (Lazzari 2010).

Aquí, resulta significativa la relación entre "hablante", "participante" y "coparticipante" de la lengua indígena (De León, 2005 en Hecht, 2009), porque ayuda a reflexionar sobre los modos particulares en que los jóvenes construyen una pertenencia étnica, reelaboran y se apropian del idioma e instrumentos musicales "en sus propios términos" (Beiras y Cúneo, 2018a).

Otro ejemplo de estos cambios y continuidades en las prácticas musicales es la incorporación del *nviqwe* (instrumento monocorde de frotación con caja de resonancia de hojalata)<sup>3</sup> a las rimas de los jóvenes. La tritonía<sup>4</sup> característica del *instrumento* remite a las músicas de los antepasados, y las rimas de los jóvenes —sean *freestyle* o previamente elaboradas— remiten a las "nuevas músicas". Si bien el *nviqwe* evoca

3. Teniendo en cuenta la clasificación organológica de los instrumentos musicales es un laúd de mango de pica por frotación. Además fue declarado "patrimonio cultural y símbolo de la cultura chaqueña", en 2002 (Citro *et al*, 2016).

4. Frase melódica conformada por tres tonos musicales, por lo general intervalos de terceras y quintas.

aquellas melodías tradicionales de un pasado está resignificándose en el presente con los jóvenes y sus rimas a partir de un proceso creativo. En este “contrapunto” melódico-rítmico y lingüístico, se produce un encuentro entre universos sonoros aparentemente disímiles, y entre dos generaciones “disonantes” en lo que refiere a sus experiencias vividas, jóvenes y ancianos. Con una melodía repetitiva, el *nviqwe* cumple la función de un *ostinato*<sup>5</sup>, similar a la base o pista electrónica que utilizan los jóvenes para “cantar arriba” sus rimas; es decir, cumple la función del *beat*, que además de marcar el tiempo del rapeo hace melodías. Por lo tanto, no podríamos analizar el *nviqwe* a partir de su significado intrínseco del sonido o como acompañamiento estético de las rimas. Si bien suena como una base o pista, mientras los jóvenes cantan, su sonido tiene un significado cultural y remite a una historia dentro del grupo porque funciona como símbolo de conexión directa con las prácticas culturales de los grupos *qom*, tanto para la mirada *doqshe* –no indígenas– como para el mismo grupo étnico.

En este sentido, las letras, el ritmo, la manera de cantar y el sonido del instrumento son protagonistas en este modo de creación musical, cuya transmisión remite a la oralidad como matriz fundante. La improvisación de rimas o *freestyle* de los jóvenes y las melodías que suenan en el *nviqwe* remiten a una espontaneidad, una expresión libre, que tiene que ver con la improvisación y con la creación en constante movimiento. Esta capacidad de ser creadores y productores de la cultura acercando las distancias generacionales y vinculándose con elementos considerados propios de los grupos *qom* contribuye al reconocimiento étnico de los jóvenes, y nos indican que las prácticas musicales no son fijas.

En definitiva y tal como se evidenció en el análisis, el acercamiento a las músicas y al idioma no necesariamente implica el desarrollo de una destreza musical en la interpretación de instrumentos tradicionales de la cultura *qom* –como el *nviqwe*–, o la competencia gramatical en el uso de la lengua. Es por ello que es posible concebir al “rap originario” como una práctica que remite, por un lado, a ciertas continuidades musicales o “marcadores diacríticos” (Nettl, 1992), –como el *nviqwe* o la lengua indígena– y por otro, refiere a una reconstrucción propia y creativa por parte de los jóvenes.

---

5. Repetición sucesiva y constante de una frase musical.

Con respecto al rap entre las poblaciones mbyá guaraní, destacamos una agrupación conformada por dos jóvenes de comunidades periurbanas del norte de la provincia. En trabajos previos (Haddad, 2018b), analizamos el rap indígena en diferentes regiones de Latinoamérica a partir de sus producciones audiovisuales. Utilizaremos en este análisis exclusivamente recursos audiovisuales públicos disponibles de forma libre y gratuita en internet. El dúo está compuesto por dos amigos que viven en una misma comunidad y van a la misma escuela y ha recibido apoyo institucional y también de su comunidad. En las redes sociales se los describe como “*dueños de un mensaje profundo con canciones que hablan de su tierra, sus vivencias y sueños*”<sup>6</sup>.

Las producciones audiovisuales del grupo muestran dos escenarios contrapuestos. En aquellos casos en que el auditorio es gente de su comunidad, el mensaje es completamente en lengua mbyá. Por ejemplo, se los ve en un acto escolar de colación, frente a las familias de su comunidad, haciendo una presentación completamente en lengua nativa. En cambio, en los casos de filmaciones sin auditorio visible, donde se produce un mensaje que se espera masificar, se expresan en español e incorporan ocasionalmente algunas palabras en lengua indígena. Tal es el caso de los videos de difusión general del grupo. Allí la imagen se refuerza con el escenario selvático y con signos de identificación propios como los collares de semillas. Algunos de los murales que aparecen a espaldas de los jóvenes refieren a líderes importantes de la comunidad.

Un aspecto singular de la propuesta, es que rapean en ambas lenguas indistintamente, pero sin hacer juegos entre ellas. Los mensajes del rap se apoyan en la identidad y en la valorización de lo propio: la cultura, el lugar, la historia, etc. El dúo señala y enfatiza determinadas palabras y frases tales como: “*Luchar y confiar, violencia en este mundo... demuestro la vida de verdad..., orgullo verdadero es mi territorio. Llegó la hora de luchar por los derechos de mbyá*”. Estas “rimas” se enfatizan aún más con sus movimientos y desplazamientos corporales realizados hacia la cámara, lo que daría cuenta de una apropiación del estilo del hip hop de manera integral. El mensaje que se transmite en estas manifestaciones artísticas musicales es claramente de reivindicación de sus derechos, de su “modo de ser” y su historia indígena.

---

6. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=UKF76TMK1qw>



## 4. Conclusiones

Los géneros musicales podemos decir que son construcciones en constante transformación y en la música siempre encontraremos conexiones con otros géneros y prácticas histórico culturales que se vinculan con aquellas “marcas”. En este sentido, las músicas remiten a experiencias del pasado y experiencias del presente que dan lugar a experiencias futuras, lo que Feld (1994, en Mendivil, 2011) ha llamado la “dialéctica del proceso comunicativo de la música”.

Así, por ejemplo, al historizar las prácticas musicales entre los *qom* aquí analizadas, podemos dar cuenta de cierta vinculación con el contexto histórico en los años ‘50 cuando los/as jóvenes *evangelio* agregan letra a las melodías para diferenciarse de los mayores. En aquel momento eran las influencias de otros géneros musicales (folkloricos y música evangélica) que hacían de las “*músicas antiguas*” melodías con letra (frases cortas). En la actualidad es también la palabra y la necesidad de “cantar su propia experiencia” lo que motiva a los jóvenes a diferenciarse de aquellos discursos de los mayores que remiten a una “pérdida de la cultura” por parte de las nuevas generaciones.

De este modo, podemos comprender los cambios, transformaciones o reelaboraciones, las reminiscencias y rupturas en las expresiones musicales. Los géneros musicales del *Evangelio* no son fijos sino construcciones en constante movimiento donde se combinan influencias de la música popular criolla como de sus músicas nativas (Citro, 2009). Aparecen nuevamente ciertas características musicales que dan lugar a posibles continuidades en las formas musicales y en los modos de expresión de estas prácticas, en los pasos de las danzas y en la aparición de pequeñas variaciones o elementos comunes presente en los coritos (frases cortas y reiterativas). Asimismo, a través del rap, los jóvenes no sólo habilitan la definición de fronteras étnicas propias y distintivas, sino que contribuyen con el desarrollo de procesos de difusión y visibilización de las lengua indígenas que se dan “de abajo hacia arriba” (Cru 2015). Porque actualmente se están gestando nuevos usos de las lenguas mediante estas prácticas que no solo no son impulsados por políticas lingüísticas actuales, sino que son ignorados y poco valorados. Son los mismos actores los que ponen en funcionamiento estos mecanismos.

A través de estas experiencias musicales, los jóvenes ponen en tensión pero también invocan y hacen relevantes las categorías identitarias

socialmente disponibles, así como los atributos y las actividades que se asocian a ellas (Keihas, 2014). Si bien partimos de una perspectiva que enfatiza el carácter procesual de las identidades y la multiplicidad de sentidos de pertenencia étnica incluso dentro de un mismo colectivo, también exploramos los modos en los que estos jóvenes se vinculan con la existencia de categorías étnicas relacionadas con nociones más cristalizadas y tradicionales de lo que implica “ser indígena”. Es decir, como pudimos evidenciar, uno de los aspectos relevantes de estas prácticas es el modo en que se activan y configuran los procesos identitarios a partir de dinámicas de adaptación y resistencia al contexto urbano, propiciando el surgimiento de nuevas formas de identificación, prácticas sociales y culturales que se trasladan y adaptan al nuevo contexto, sobre la base de rupturas y continuidades (Wittig, 2009).

La aparente tensión entre estilos identitarios y estilos musicales expresa una gran complejidad. Mientras que los estilos musicales tradicionales parecen expresar identidad *per se*, en sus mensajes no son tan regulares, no se hacen alusiones explícitas a la identidad en sí misma, sino a paisajes, relatos, escenas de la identidad. En cambio, en los nuevos formatos musicales se realizan de forma muy sostenida interpelaciones a la identidad indígena, los procesos coyunturales actuales y los históricos con sus implicancias. Es decir, en ambos modelos de expresión, la identidad cobra valores diferenciales, reivindicaciones específicas y alusiones a aspectos singulares. Nos interesa destacar el modo en que el rap refuerza aspectos de la identidad (vocablos en lengua indígena, referencias a la historia, etc.) como si fuera necesario reforzar que “más allá” de los modos, nadie ha perdido identidad.

## Géneros, sexualidades e interculturalidad. Experiencias formativas de jóvenes mbyá y toba/*qom* en ámbitos escolares y sanitarios

**MIRANDA GONZÁLEZ MARTIN, ALFONSINA CANTORE,  
MARIANA GARCÍA PALACIOS Y NOELIA ENRIZ**

La construcción sociocultural de las diferencias sexo-genéricas ha recibido especial atención desde los inicios de la antropología. Sin embargo, este interés estuvo sesgado por una visión androcéntrica de esas descripciones que separaban las tareas “de los hombres” de las “de las mujeres”. El argumento más fuerte que subyace a este planteo es el que asocia de forma indeleble el desarrollo de las mujeres con su maternidad; es decir que las capacidades fisiológicas del cuerpo de las mujeres se toma como el sustento material para la construcción cultural de tal vínculo estrecho (Lamas, 1999). Esto se ha expresado en las etnografías clásicas dedicadas a las poblaciones indígenas de un modo singular. En trabajos anteriores (Enriz y García Palacios, 2008; Cantore, 2017), revisamos estas etnografías en busca de las referencias puntuales respecto del rol de las mujeres en los estudios sobre poblaciones indígenas del norte de Argentina. Encontramos, por un lado, que las mujeres eran descritas en tareas vinculadas al ámbito doméstico y los roles de cuidado, lo cual se correspondía con las miradas hegemónicas sobre el rol de las mujeres de otros colectivos sociales. Pero, además, que las etapas de crecimiento y transformación social de las mujeres estaban ligadas directamente a disparadores fisiológicos de cambio y, especialmente entre ellos, la menarca que marcaría el inicio de la etapa

a la que alude este libro y sobre la que haremos referencia más adelante. Muchas de estas transformaciones eran acompañadas por eventos rituales que suponen protecciones respecto de ciertos peligros para el grupo. En tal sentido, la sexualidad de las mujeres quedaba asociada a la naturaleza y a sus potenciales peligros (Ortner, 1972). Este tipo de descripciones eran más bien estáticas e instauraron un imaginario acerca de las mujeres indígenas que las ubicaba en un tiempo pretérito y homogéneo (Hirsch, 2008; Hernández y Canesa, 2012; Gómez, 2017).

La incorporación de las voces de las mujeres en los registros de campo y en las etnografías ha dado a la antropología una nueva visión del mundo social, comparable con una revolución disciplinar. Sus puntos de vista permitieron dimensionar nuevas relaciones jerárquicas, nuevos atributos de poder, límites en la autonomía (principalmente de las mujeres), etc. De esta manera, quedó develado de una vez y para siempre un mensaje social que las investigaciones estaban omitiendo y, por lo mismo, silenciando, producto de las propias limitaciones de análisis de los investigadores e investigadoras involucrados.

Por otra parte, como han argumentado reconocidas investigadoras (Lagarde, 1998; Scott, 1996; Butler, 2001, entre muchas otras) y como se ha dejado entrever en el párrafo anterior, hablar de género no es hablar únicamente de mujeres, sino dar cuenta de una mirada relacional que atiende, entre otras cuestiones, a modos de relacionamiento con los varones, pero también entre ellas mismas, entre los varones, en la misma generación, entre generaciones, y en sus vínculos de clase, interétnicos, así como aquellos identificados como raciales. Ahora bien, en las últimas décadas, la ubicación en las agendas políticas de las mujeres en general —y, en particular, de las pobres, rurales y no blancas concebidas como “población problema” y por ello destinatarias de políticas focalizadas (Del Rio Fortuna, González Martín y País Andrade, 2013)—, colaboró a visibilizar la experiencia de las mujeres indígenas desde su condición de género. Mientras tanto, los varones indígenas, y sus configuraciones de masculinidad, han sido bastante menos abordados. Díaz Cervantes (2014) señala que estudiar los significados y prácticas de las masculinidades indígenas implica admitir que, lo mismo que sucede con las masculinidades “occidentales”, en los pueblos indígenas existe una diversidad de experiencias y expresiones de masculinidad. Sin embargo, para el mismo autor, a diferencia de Occidente, éstas se construyen en el marco de una etnicidad constreñida por el peso de la colonización, las

resistencias y las resignificaciones de las tradiciones originarias (Díaz Cervantes, 2014).

A su vez, como se ha evidenciado en los distintos capítulos de este libro, no es posible pensar las y los indígenas por fuera de los vínculos interétnicos. Los varones y mujeres indígenas frecuentan distintos espacios desde los cuales establecen diálogos y nuevas prácticas que se pueden ir incorporando a su cotidianidad. Este capítulo se enfoca especialmente en jóvenes mbyá guaraní y toba/qom que viven en comunidades periurbanas de Misiones y Chaco. Nos interesa analizar sus experiencias formativas en sexualidad –principalmente en los ámbitos educativos y sanitarios– en tanto procesos atravesados por relaciones interculturales y de género, así como las tensiones entre ellas. Para ello, en primer lugar, daremos cuenta de las asignaciones y la pedagogía genéricas que pueden reconstruirse en algunas de las experiencias formativas de los y las jóvenes. Luego, puntualizaremos los aportes y limitaciones de la implementación de dispositivos de educación sexual en los contextos interculturales, tanto en el espacio escolar como en el sanitario.

Antes de continuar, quisiéramos señalar que, aun de acuerdo con Schapiro (1981) que ya hace tiempo dio cuenta de lo falaz del presupuesto de que las investigadoras mujeres solo podemos relevar profundamente los sentidos de las mujeres, y coincidiendo también con Gregorio Gil (2014) en la necesidad de tensionar el lugar de las distancias en la investigación social, nuestra condición sexo-genérica (las autoras somos todas mujeres) se ha revelado como un obstáculo concreto para la interacción con los varones indígenas en torno a ciertas temáticas relativas a la sexualidad. De este modo, en este escrito, inevitablemente se expresan más las experiencias formativas en género y sexualidad de las jóvenes mujeres que, no obstante, interrogamos desde una perspectiva relacional, por lo que sus experiencias nos hablan necesariamente del mundo que habitan ellas y los varones.

## **2. Géneros, cuerpos y usos del espacio escolar y comunitario**

La institucionalización de roles de género se expresa en la vida cotidiana de las y los jóvenes. Al caminar por las comunidades mbyá

o los barrios tobas/*qom* es notable que la circulación de estos/as jóvenes suele ser en grupos “de chicos” o “de chicas”. A excepción de las parejas constituidas, no es común encontrarlos/as en grupos mixtos. Como veremos, estas lógicas se repiten en la mayoría de sus actividades: en las escuelas, las salidas, los deportes y los momentos de ocio, etc. Sin embargo, esta separación no necesariamente se registra durante la niñez, lo que aumenta el interés por el estudio del pasaje a la juventud. Así, por ejemplo, tanto en Enriz y García Palacios (2008) como en Enriz (2012), hemos observado que en los juegos, prácticas religiosas y otras actividades de niños y niñas mbyá no se registran marcadas oposiciones entre mujeres y varones. No obstante, si bien los grupos no se construyen en oposición, existen ciertas distinciones entre unas y otros. Una diferencia importante es que un niño puede en ocasiones acompañar a un hombre adulto al monte para realizar alguna tarea sencilla, como por ejemplo melar, pero las niñas no suelen hacerlo. Entre las mujeres mbyá-guaraní de la provincia de Misiones, como para muchas otras, un cambio de gran importancia acontece a partir de la llegada de la menarca, momento a partir del cual parece instituirse una oposición más marcada con los varones (Enriz y García Palacios, 2008).

En el ámbito escolar, excepcionalmente, en clase de educación física, se observó a un profesor que propuso roles diferenciales para niñas y niños en un juego de *cochi* (consiste en un grupo de niñas/os que persigue, atrapa y junta otro grupo).

En el barrio toba/*qom* de Chaco, la ex directora de la escuela intercultural sostuvo que los niños y niñas a veces juegan juntas/os, pero se van separando a medida que crecen. También señaló que, en los últimos años, se había producido un “*cambio de mentalidad*”, aludiendo a que juegos, a veces compartidos, que antes se sostenían quizás hasta los 12 años, hoy habían sido reemplazados por otras actividades. Según nos contó, este cambio se traduce en la idea de que niñas de 7 u 8 años que “*hablan de novios*”, y a su vez, los nenes dicen que no hacen alguna actividad “*porque es de nena*”. Otra docente indígena de la escuela, comentó que unas niñas de 5° y 6° grado que casi no habían participado durante la clase de educación física porque las niñas no están acostumbradas a estar con los varones. Sostuvo que mientras que *en la escuela sí se*

*les permite, en su cultura está prohibido cuando a las chicas les viene la menstruación*<sup>7</sup>.

En este trabajo, no nos detenemos a indagar el momento exacto en el que las diferencias genéricas surgen, pero sí nos interesa interrogarnos por la manera en que las mismas van siendo apropiadas a lo largo de la vida de las personas, sus re-configuraciones y re-significaciones en los diferentes ámbitos en los que transcurre la cotidianidad. En este sentido, es posible que en las instituciones escolares y otros ámbitos públicos emerjan nuevos espacios en donde los niños y niñas, así como las y los jóvenes, compartan actividades, pero también allí se configuran e incluso refuerzan discursos binarios (y jerárquicos) sobre unos y otras. Así, en diversas prácticas pedagógicas en las escuelas, que van desde juegos que se incentivan para unas y otros; prácticas que se avalan o reprimen de acuerdo al género; representaciones que se despliegan en diferentes recursos áulicos y expectativas diferenciales por género, se puede apreciar la manera en que esta pedagogía del género se despliega y es apropiada por el alumnado.

García Suárez (2001) señala que la educación física, tratándose de una pedagogía que tiene como objeto directo el cuerpo, es un bastión pedagógico del género inigualable. El autor sostiene que, inclusive en las clases mixtas, persiste una división de sexos en el espacio, que se traduce en una jerarquización entre los géneros a partir de una ideología de la biología en tanto dispositivo de poder. En observaciones realizadas en el contexto de las clases de educación física mixta de 5° y 6° grado de la escuela primaria intercultural en Chaco creemos haber constatado esta jerarquización, en parte por la propia dinámica del profesor, y en parte por un ordenamiento de género que ya se ha hecho carne en estos niños y niñas. Las clases fueron unificadas, pero ya desde el pre-calentamiento, varones y mujeres se organizaron en filas distintas, separándose “naturalmente” tras las dos colchonetas que dispuso el profesor –aunque sin mencionar de qué manera debían ubicarse–.

---

7. En los barrios *toba/qom*, el festejo de “los quince” de las jovencitas puede entenderse como ritual de pasaje al mundo de las mujeres. Previo a la llegada del *Evangelio* (ver capítulo 3), ese pasaje se daba en los contextos rituales de iniciación femenina con la menarca (*niematak*). Citro (2009) remarca que en la actualidad los adultos mayores relacionan a la joven iniciada con la quinceañera, y a la fiesta de cumpleaños de quince con su *niematak* (Haddad, 2017).

Durante las clases, algunas niñas dejaron de participar y se sentaron a un costado. El profesor no las reprendió, pero tampoco las incentivó a volver a la actividad ni les preguntó por qué se habían detenido. Parecía observar poco a las niñas y, cada vez que daba alguna indicación en la actividad o corregía algún movimiento, lo hacía utilizando la colchoneta de los varones, y pidiéndole a alguno de ellos que mostrara qué había que hacer. Las clases concluyeron con una actividad libre con pelota: el profesor trajo dos pelotas y nuevamente se organizaron varones y mujeres por separado. Los primeros fueron al pasto, en un lugar amplio, bajo el sol, mientras las segundas se quedaron en el patio techado. Cuando conversamos con una maestra indígena sobre los motivos por los las niñas no habían participado, nos explicó que cuando van haciéndose mayores a veces dejan de hacer educación física y que el profesor no les llama la atención porque ellas igual no le harán caso.

Scharagrodsky (2004) señala que, como puede verse en el registro, la mayoría de los varones tiende a ocupar los espacios más amplios y centrales en la escuela, mientras que las mujeres utilizan los reducidos y marginales, lo cual incide en “las actividades motrices separando, jerarquizando, incluyendo, excluyendo y reforzando estereotipos naturalizados como el de la pasividad, el de intimidad, el de protección y el de encapsulamiento en la mujer” (Scharagrodsky, 2004: 69). De este y otros modos, ciertas asignaciones se van naturalizando y por ello, posiblemente, la maestra consultada, y presumiblemente el resto del cuerpo docente, no colocan en las prácticas pedagógicas escolares la responsabilidad por la no participación de las niñas, sino más bien en ellas mismas, como algo *propio de su crecimiento*.

Esta delimitación jerárquica de los espacios en las que se forman los cuerpos de los varones y mujeres jóvenes también se sostiene fuera de la escuela como, por ejemplo, en la práctica de fútbol, a la cual tanto unos como otras suelen otorgar gran valor. En Misiones, varones y mujeres entrenan, juegan partidos y campeonatos, pero no en instancias mixtas. Hace tiempo, Larricq (1993) describía la importancia que los hombres le prestaban a este juego, pero especificaba que sólo ellos eran jugadores mientras las mujeres eran espectadoras. Hoy en día las mujeres juegan y ponen gran empeño en ello, pero el valor socialmente otorgado a la práctica masculina es mayor, expresándose en la desigual utilización de los espacios comunitarios. Mientras ellos juegan en el centro —espacio de mayor circulación de indígenas y no-indígenas—, a las



mujeres se les destina la “*canchita que está más alejada*” que, según una joven mbyá, no es visible desde el centro ni desde los espacios de mayor circulación.

Entre las jóvenes indígenas de la escuela intercultural en Chaco, la práctica deportiva del fútbol también se ha extendido fuertemente en los últimos años. Una maestra no indígena de esta escuela sostuvo que este deporte aparecía en el imaginario de muchas familias de la comunidad como una actividad designada a los varones y que, al comienzo, les resultaba extraño; en palabras de la maestra, “*sus padres pensaban que iban a salir desviaditas, pero resultaron ser muy femeninas*”.

Cabe destacar, entonces, que existen diversos ámbitos que están vedados para las mujeres o son privilegio de los hombres como pueden ser, por ejemplo, ser parte de ciertas negociaciones u ocupar roles especiales, o desenvolverse en algunas actividades. Lo habilitado para unas y otros parece encontrarse bien delimitado y, cuando algunos cambios borronan esos límites –como vimos con el fútbol–, aparecen nuevas demarcaciones que reinstalan la diferenciación y las jerarquías.

En definitiva, la jerarquización entre varones y mujeres se extiende a muchas dimensiones de la vida cotidiana. En Misiones, resulta bastante excepcional que las mujeres cumplan tareas que impliquen estar fuera de sus casas por mucho tiempo. Cuando desempeñan cargos con extensas jornadas laborales fuera del hogar y/o reciben salarios fijos, lo hacen especialmente en tareas de cuidado: como agentes sanitarias o como auxiliares bilingües. En Iguazú, en los últimos años cada vez más mujeres jóvenes se estabilizan como promotoras de salud, pero no pasa lo mismo con las tareas docentes que están concentradas por hombres, como también sucede en Chaco (Hecht, Enriz, García Palacios, Aliata y Cantore, 2018)<sup>8</sup>. A su vez, las mujeres mbyá más ancianas suelen ocuparse de la venta de artesanías dentro y fuera del núcleo y

---

8. En Chaco, con pocas profesiones que ofrezcan la posibilidad de contar con trabajos medianamente estables, la docencia y las fuerzas de seguridad se vuelven carreras que atraen a los y las jóvenes. Muchos jóvenes indígenas se suman a las fuerzas de seguridad; sin embargo, al interior de las mismas, la posibilidad de hacer carrera siendo indígena es muy limitada y la discriminación sufrida a veces insostenible. La docencia, a pesar de implicar largos y duros años de estudio, aparece como una posibilidad prometedora, tal como lo desarrollamos en el capítulo 2. Esto explica, en parte, la fuerte presencia masculina de docentes indígenas. Mientras que en otros contextos, por su asociación al cuidado, la profesión docente está fuertemente feminizada, en los contextos indígenas, por su po-

han demostrado ser buenas comerciantes, pero en lo que refiere al poder político sus voces y decisiones son, tomando las palabras de Moore, “sumamente indirectas” (2009: 194).

Las jóvenes registran estos límites y también los ponen en debate, muchas veces con el apoyo de sus madres, que, tal como nos comentó Samanta (40 años), *“les hablan mucho de cómo cuidarse”* para que puedan seguir estudiando. Las mujeres como Samanta son ejemplo de discusiones que se dan dentro de los grupos sobre los proyectos personales de jóvenes varones y mujeres. Así, como intentaremos dar cuenta más adelante, los conocimientos sobre el cuidado de la salud y la sexualidad, comienzan a ser una demanda por parte de muchas mujeres. Es importante aclarar que, congruentemente con lo que venimos señalando, la maternidad y paternidad no impacta en la vida de las y los jóvenes de la misma manera. Así, por ejemplo, en Chaco, un adulto joven de 28 años, nos contó que conoció a su mujer cuando ambos cursaban sus estudios terciarios y que, cuando tuvieron a su primer hijo, ella abandonó los estudios, mientras que él los continuó. Luego, ella pudo desempeñarse por un período como auxiliar bilingüe, pero él señaló que era mejor que *“ella no trabaje”* para quedarse con los/las hijos/as, ya que *“en la escuela los niños no tienen límites porque su madre no está con ellos, y hay cosas que se aprenden en la casa, y la escuela no puede enseñarlas”*. En la actualidad, se registran intersticios de proyectos futuros para ambos que muchas veces implican postergar la maternidad y paternidad, ya que dificulta la consecución de otros proyectos como el estudio, aunque aún no encontramos personas que evalúen la posibilidad de no ser padres o madres.

### **3. Sentidos sobre la educación sexual en la escuela y en ámbitos de salud**

Como hemos visto, en la juventud, las asignaciones de género juegan un papel importante en la organización de los espacios sociales. Entre las experiencias más implícitamente trazadas en que los/as jóvenes se forman en sexualidad se evidencia un marcado binarismo sexo-

---

sibilidad de acceso a un trabajo en relación de dependencia y estable, se vuelve valorada por los varones.

genérico. En muchas ocasiones, este binarismo subyace a la hora de “clasificar” las experiencias de los y las jóvenes, a modo de anticipación de una supuesta sexualidad futura (Bilinkis y García Palacios, 2016), tal como se manifestaba anteriormente respecto de las niñas que juegan al fútbol y el peligro de “salir desviaditas”. Así, en lo cotidiano afloran problemáticas que son de muy complejo abordaje como, por ejemplo, hablar relacionadamente de diversidad sexual, como veremos al final de este apartado. A continuación daremos cuenta de las apropiaciones y las re-significaciones de la educación sexual que se construyen en diferentes contextos interculturales escolares y del ámbito de la salud por los que transitan los/as jóvenes.

Desde comienzos de los años 2000, Argentina construyó una serie de políticas de regulación de la sexualidad que la colocan explícitamente en la agenda social. En particular, las leyes de Salud Sexual y de Educación Sexual Integral (nacional y provinciales) ponen en el centro la educación sexual y, por lo tanto, como se ha señalado en diversos trabajos (Del Río Fortuna y Lavigne, 2009; Bilinkis, 2013), han implicado diferentes grados de tensión en la puja por la definición del concepto mismo de sexualidad, tanto en las comunidades escolares, sanitarias, como en la sociedad en general. Las provincias de Chaco y Misiones han sancionado prontamente sus leyes propias, en líneas generales coincidentes con las Leyes Nacionales. Estas proponen una mirada integral de la sexualidad, que no la reduce a su dimensión genital ni biomédica, sino que la plantea como una dimensión que “articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (art. 1, Ley 26150/2006)<sup>9</sup>.

Desde diferentes interacciones sostenidas con docentes y referentes de las comunidades, así como con estudiantes del profesorado intercultural que funciona en Chaco, se evidencian percepciones heterogéneas hacia la educación sexual, sus sentidos y su pertenencia (o no) al

---

9. Las leyes ESI de estas provincias establecen su obligatoriedad y la plantean como un derecho a ser garantizados en todas las instituciones escolares, desde el nivel inicial hasta el de los profesorados, desde una perspectiva integral. Por su parte las leyes de salud sexual buscan alcanzar el grado más alto de salud sexual y reproductiva, garantizando el acceso a información y recursos educativos y materiales para el cuidado sexual y la anti-concepción con el fin de que se habiliten decisiones libres de discriminación o violencia. Sobra decir que la sanción de las leyes no implica *per se* su implementación en contexto alguno, y que, a menudo, los contextos interculturales suelen ser escenarios particularmente complejos.

ámbito escolar. A menudo se aprecia cierta tensión entre los derechos sexuales y las tradiciones culturales, que sobresale especialmente en el caso de la educación sexual por su carácter obligatorio. Sin embargo, los posicionamientos no son uniformes y varias personas con las que trabajamos, en su mayoría mujeres, aun reconociendo estas tensiones, se refirieron a la educación sexual como algo *necesario*.

Esa *necesidad* suele expresarse desde una perspectiva preventivo-nista, es decir aquella que vincula la sexualidad a lo negativo, en tanto peligro. En esta línea, en ambas provincias, la incorporación de la educación sexual en la escuela y en los centros sanitarios, se refiere a la necesidad de prevenir, a fines prácticos, lo que “no es deseado” (Morgade *et. al*, 2011). La principal preocupación surge por embarazos considerados *precoces* y, en menor medida, abusos e infecciones de transmisión sexual (ITS), a la vez que se evidencia un interés en la educación sexual como forma de prevenir el consumo de alcohol y drogas entre niños y jóvenes varones. Es decir que aquello que se busca prevenir está, a su vez, atravesado por construcciones genéricas que plantean formas deseables de expresión de la sexualidad diferentes para unas y otros.

El embarazo en niñas y jóvenes es una referencia constante por parte de las escuelas para plantear la necesaria implementación de la ESI. Estos embarazos aparecen, no obstante, como una problemática que compete mayor –y casi únicamente– a las mujeres y de esta misma manera es referida también en el ámbito sanitario. En el caso de la primaria de Chaco, varias docentes se refirieron a la necesidad de dar herramientas de prevención del embarazo a las niñas, pero los niños no aparecieron imaginados como destinatarios de esas herramientas, siendo que a menudo los embarazos en la adolescencia son el resultado de relaciones entre pares, del mismo rango etario. En una secundaria intercultural de Misiones, sí se refirieron a charlas sobre cuidados anticonceptivos destinadas al grupo de jóvenes en general, pero en los relatos en torno a los embarazos no intencionales se suele responsabilizar a la embarazada por la falta de cuidados. Así, para la directora de esta secundaria su misión es “*bajar el índice de embarazos*” y, en este contexto, la expresión corporal “*provocativa*” de las mujeres y su supuesto interés por “*buscar novio*” podrían devenir en un embarazo: las chicas “*muestran las tetas, van con shorcitos muy cortos y buscan a los varones, les tocan las piernas*”... “*las chicas son así, a los chicos lo único que les interesa es ir a jugar al fútbol [...] [las mujeres] se*

*desesperan por tener novio y buscar novio, como si eso fuera lo único importante*". En estas acciones de las jóvenes interpretadas por los/as docentes, se sostuvo la implementación de un uniforme escolar, que regulaba la vestimenta del torso con una remera del mismo color para todos/as: *"para que nadie muestre nada"*. El *cuidado*, en este caso ya no sólo de un embarazo no intencional sino de provocar sentimientos y comportamientos no acordes al contexto escolar en los varones, aparece nuevamente como una responsabilidad de las jóvenes mujeres. Sin embargo, frente a la medida varias de las jóvenes mujeres no permanecieron pasivas y cuestionaron los permisos que los varones tenían, como acudir a la escuela con pantalón de fútbol *"teniendo todo suelto"*. A partir de eso, se implementa, además, el uso del pantalón como parte del uniforme escolar.

También en Misiones, participamos de un taller dedicado a la prevención de ITS, específicamente VIH. El taller estuvo a cargo de un equipo interdisciplinario (médicos/as, antropólogos/as y promotoras de salud) y, según pudimos reconstruir, surgió a partir del interés de una agente sanitaria para que los/as jóvenes escolarizados/as en el secundario conozcan sobre VIH. La convocatoria, extendida a los/as demás jóvenes de la comunidad, contó en un principio con doce varones y tres mujeres. Sin embargo esta proporción fue cambiando a lo largo del desarrollo: los varones se iban yendo, mientras que, en cambio, llegaban cada vez más mujeres hasta que fueron diez. La palabra no fluyó fácilmente, pero, aunque los varones hablaron poco, la mayoría de las mujeres no dijo ni siquiera su nombre en la presentación. La promotora sanitaria que visita a la comunidad, y a la cual muchas ya conocían, incentivaba la participación de las mujeres, a pesar de que ellas prácticamente no emitieron palabra. Sin embargo, entre amigas aparecieron algunas risas así como chistes y comentarios —siempre al oído— ante palabras como "sexo", "relaciones sexuales", "pene", "vagina" y, especialmente, cuando los/as talleristas mostraron el pene de madera del kit del Ministerio de Salud de la Nación. Cuando comenzó la explicación sobre la colocación del preservativo, la atención y el silencio fueron absolutos: *"Se repartieron preservativos y geles y se abrió uno que fue pasando de mano en mano. Al comienzo no querían tocarlos, pero a medida que se sumaban más mujeres, las que ya estaban sentadas pedían que les dieran gel y preservativos a las que iban llegando. En el momento del cierre compartido, quedaban ya muy pocos varones. Una semana después nos enteramos*

que la misma noche del taller algunas participantes llevaron amigas a la casa de la agente sanitaria indígena para que 'les contara sobre la charla', y, al día siguiente, algunas mujeres asistieron a la salita a buscar preservativos, mientras que ningún varón hizo lo propio". Lo que confirman los distintos registros es que el cuidado en general queda en manos de las mujeres. Ellas tienen una actitud receptiva y activa cuando se trata de estas temáticas, y sobre ellas, en tanto cuidadoras, recaen los cuidados sobre su propio cuerpo, la procreación, la prevención de infecciones, etc., pero también el cuidado de sus parejas varones, que en el caso del taller, se levantaron antes del cierre, no volvieron a consultar ni fueron en busca de preservativos. Para las mujeres fue un espacio del que se fueron apropiando bajo la supuesta responsabilidad del cuidado.

Las respuestas sociales a por qué las mujeres suelen interesarse más en estas temáticas han tendido a focalizarse en la consideración de que la reproducción está principalmente centrada en ellas y, por tanto, es su responsabilidad la toma de decisiones sobre la anticoncepción. Sin embargo, entre los mbyá aparecen nuevos interrogantes si tenemos en cuenta que se considera que la concepción depende de las decisiones de los dioses, de los sueños del padre o de un pariente cercano y que son necesarias sucesivas relaciones sexuales entre futuros padre y madre (Schaden, 1998; Larricq, 1993). Ahora bien, cabe preguntarse si la búsqueda por parte de las mujeres de métodos anticonceptivos en la salita de salud puede estar resignificando sus conocimientos de modos que aún no conocemos.

Por otra parte, quisiéramos retomar lo narrado en el registro respecto de nombrar palabras como "sexo" o hacer algunas demostraciones como abrir un preservativo o explicar cómo se coloca en un pene de madera: las mujeres se sentían totalmente intimidadas. Situaciones similares ocurrieron en Chaco. En un taller sobre ESI que se desarrolló para estudiantes del profesorado, en los momentos en que la tallerista decía "pene", etc., algunas de las jóvenes se reían y comentaban por lo bajo. La profesora de la materia Educación Sexual Integral, dictada desde 2014 en el mismo profesorado, relata que sus estudiantes mujeres suelen comentarle que les llama la atención con la naturalidad que ella habla, ya que ellas sienten "una traba con mencionar las partes del cuerpo". Esta misma "traba" para hablar de ciertos temas fue corroborada por otros/as docentes de la escuela, que insistieron en que en la comunidad eran las madres o abuelas las que hablaban con sus hijas,

y el padre o abuelo quien enseña al hijo varón, y por ello hay ciertas cosas que no pueden enseñarse en un salón de clases. Sin embargo, algunas maestras indígenas cuyas hijas asisten a escuelas del centro de la ciudad mencionaron haber sentido gran alivio cuando supieron que en la escuela les habían hablado a sus hijas de la menstruación y otros temas relativos a la sexualidad, ya que ellas no sabían cómo abordarlo. También, la misma docente de ESI del profesorado comentó que a veces hay un gran interés por el tema, como en el caso de un grupo de tres jóvenes mujeres que *“fueron muy movilizantes: se propusieron traducir [al qom] y adaptar una lámina para el nivel inicial del programa nacional de ESI sobre las partes íntimas”*. Reconocemos, entonces, que cuando las personas refieren a la educación sexual se plantean algunos argumentos contrapuestos.

Los estereotipos también están presentes en la manera en cómo se refiere la mirada prevencionista a los jóvenes varones. Tanto Chaco como en Misiones, algunas docentes expresaron su deseo de desarrollar educación sexual integral para trabajar en prevención de “embarazos tempranos”, sólo con jóvenes mujeres y en prevención de consumo de sustancias sólo entre los varones. Así, sin dudas, los posicionamientos morales que reproduce la perspectiva prevencionista refuerzan los estereotipos y desigualdades de género. Pero también es importante relevar que esta perspectiva es, al mismo tiempo, el modo más eficiente en que la educación sexual logra justificar su presencia en la escuela. Por último, además de las miradas diferenciales hacia varones y mujeres, los registros de campo permiten visualizar que en estos casos la educación sexual, y por lo tanto la sexualidad, aparece como algo a ser abordado en la escuela y no reducida únicamente a su dimensión genital. Esto puede en parte leerse como efecto de la Educación Sexual Integral en tanto política de Estado.

En Chaco, como parte de nuestro trabajo de campo etnográfico, realizamos una encuesta voluntaria a varias/os jóvenes estudiantes del profesorado acerca de qué entendían por “educación sexual integral”. Entre las respuestas se repitieron determinados términos como *desarrollo*, *derechos*, la enunciación de la ley, o la noción de sexualidad como algo presente desde la niñez y a lo largo de toda la vida, que evidencia claramente el paso por una institución que incorpora la ESI en la currícula, y por lo mismo se encuentra *conceptualizando* de manera explícita la sexualidad. Mientras que para muchos/as de quienes actualmente están

ejerciendo la docencia, y que estudiaron antes de que la ESI fuera una materia, implementar la ESI en la escuela se presenta como imposible *“por la cultura”*, para quienes están estudiando actualmente para ser docentes, la ESI aparece, en términos generales, como algo que debe trabajarse, y para lo que en todo caso hay que buscar articulaciones con las concepciones tradicionales. Como se evidencia en encuestas realizadas, hay una fuerte vinculación entre sexualidad y genitalidad, como por ejemplo en respuestas tales como: *“La educación sexual es enseñar a un grupo de personas todos los riesgos que trae cuando uno tiene relaciones sexuales con otro, ya sea enfermedades o un embarazo no deseado, eso sucede cuando no usa protección (preservativo)”*. En algunos casos, aparecen intentos por articular los distintos posicionamientos: *“Los criollos se cuidan con preservativo y pastillas anticonceptivas, los indígenas con remedios caseros plantas medicinales”*. También, surgieron ideas respecto del amor y el cuidado, especialmente con imágenes referidas a una *“buena sexualidad”*: *“La educación sexual es aprender a amar es creer y tener la seguridad de tener alguien en quien confiar”*; *“La educación sexual es la acción responsable, cuidado, sentimientos, unión”*. Finalmente, algunos de esos sentidos retoman el enfoque prevencionista, pero en este caso como forma de prevenir abusos: *“Se refiere a que el niño/a conozca las partes íntimas, el cómo y el qué hacer cuando ellos maduran. Cómo cuidarse en la intimidad, o sea, por alguna enfermedad maligna, en la casa primeramente se lo enseña al niño o niña y que ninguna otra persona afuera de ella puede tocarla”*.

Hasta aquí hemos registrado algunos sentidos que se expresan ante la necesidad de la educación sexual desde la escuela y desde el centro de salud. Es importante rescatar la multiplicidad de sentidos que encontramos al ubicarnos situacionalmente. Por último, quisiéramos señalar que sentidos contrapuestos aparecen también alrededor de desafíos a la heteronormatividad: mientras que para algunos/as *“en su comunidad no existe la disidencia sexual”* y *“es responsabilidad de los padres porque en nuestra cultura esto no existe”* (o si existe se trata de cuestiones que aparecen por el contacto interétnico), para otros/as, aunque en menor medida, *“en nuestra comunidad siempre hubo gays (...) [un familiar] desde chiquito se le notaba que él era así, y nada de criollo...”*.



## 4. Conclusiones

En este capítulo, abordamos las juventudes indígenas, poniendo el foco centralmente en sus experiencias en torno a la sexualidad y las tensiones que los modelos de género representan. En ambas comunidades, las jóvenes se vincular y discuten con mandatos contradictorios que estructuran su cotidianidad: por un lado, el cuestionamiento a los embarazos considerados “precoces” y sus implicancias, por el otro la maternidad como proyecto personal y comunitario ya que, cómo plantea Hirsch (2008), para muchas mujeres indígenas, la feminidad misma se constituye en torno a la maternidad, configurándose como tareas “femeninas” aquellas vinculadas al cuidado, especialmente del cuidado de la salud de hijos/as, parejas y sí mismas.

Vimos, por ejemplo, cómo el fútbol permite visibilizar algunas de las formas en que se expresan estas desigualdades entre hombres y mujeres. Siendo una actividad que genera gran entusiasmo para unas y otros, también es un escenario donde el acceso desigual y la jerarquía entre varones y mujeres se vislumbran claramente.

Los y las jóvenes son sujetos de políticas específicas, por ejemplo respecto de su responsabilidad penal, o del momento en que pueden iniciar acciones como trabajar, votar, o conducir vehículos. A su vez, más allá de las legislaciones específicas, también reciben especial atención por parte de instituciones del Estado que los abordan con dinámicas específicas, como por ejemplo, centros de salud, escuelas, etc.

Este capítulo documenta cabalmente que las juventudes indígenas, presentan un desafío en varios sentidos, no solo por su condición etaria. Como sostiene Norma Fuller (2013), las diferencias de género y las culturales tienen como basamento común la discriminación de los modernos Estados nacionales según la condición de género, raza, etnia, cultura. Pero mientras que el cuestionamiento de la perspectiva de género a la modernidad está más ligado a la manera en que este proyecto expulsó a las mujeres (y, podríamos agregar, otras expresiones sexo-genéricas no hegemónicas) del goce de sus derechos, y por lo mismo de la igualdad, la perspectiva de la interculturalidad cuestiona la misma universalidad (moderna) de estos derechos. En este sentido, aun cuando el enfoque de género lleva también a la desestabilización de estos universales, al introducir la equidad como concepto que contempla la diversidad y la desigualdad *entre* las mujeres, también plantea posturas dilemáticas e

inclusive contradictorias con el enfoque intercultural. No obstante, como también plantea Fuller (2013), paralizarnos en este dilema nos sesga a mirar a las culturas como estáticas sin reconocer la capacidad reflexiva de las personas sobre el grupo del que forman parte.

En este texto dialogamos con jóvenes mujeres indígenas, como *agentes* de la comunidad, lo que a su vez propició cruces entre la perspectiva de género y la interculturalidad que implican importantes tensiones y debates. Documentamos de qué modo, en la sexualidad –principalmente de las mujeres– aparece un diálogo interétnico, del que participan sujetos con diversos intereses, especialmente en relación con las transformaciones de la vida reproductiva. Allí, la propuesta de Fuller parece confirmarse en diversas situaciones; entre ellas, cuando la política de Educación Sexual Integral es significada por sectores de las comunidades educativas como contrarias a sus valores culturales, a la vez que otros sectores de esas mismas comunidades la significan como necesaria y urgente; para algunos/as es una demanda y para otros/as un obstáculo. Precisamente, nos interesó hacer visibles esas diferencias al interior de los colectivos sociales.

## *Palabras de cierre*

**MARIANA GARCÍA PALACIOS, NOELIA ENRIZ Y  
ANA CAROLINA HECHT**

Hacer trabajo de campo etnográfico en comunidades indígenas en Argentina nos enfrenta al desafío de trabajar junto con poblaciones que, habiendo sido históricamente subordinadas material y simbólicamente respecto del modelo hegemónico de Nación, aún hoy disputan activamente la posibilidad de reclamar sus derechos y proyectar aspectos que consideran centrales de sus identidades. Los pueblos indígenas pugnan por ser visibilizados y porque las históricas condiciones de opresión sean de una vez por todas acabadas. Aquí, las nuevas generaciones encarnan la construcción de ese proyecto de cambio y de futuro, por lo que, tal como se evidenció en este libro, los niños, niñas y jóvenes son sujetos de especial interés para las comunidades: en ellos y ellas se depositan las expectativas de apostar por un futuro más igualitario. Parte de su reconocimiento y valoración puede alentarse a partir de desarrollos de investigación, de acompañar sus luchas históricas y de la promoción de sus derechos.

A su vez, niños, niñas y jóvenes son sujetos destinatarios de programas y legislaciones particulares, algunas de larga data y otras más recientes, con el fin de atender la histórica desigualdad que los atraviesa. Incluso, en su incorporación a instituciones fuertes del sistema capitalista como el mercado de trabajo, las regulaciones en función de la edad delinean una protección singular de la etapa y su desarrollo. Lo mismo podríamos afirmar respecto de sus responsabilidades penales y de los dispositivos de protección de sus derechos. Es decir, también se trata de grandes debates en clave etaria y que trascienden a la dimensión étnica.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, en nuestras investigaciones etnográficas con pueblos indígenas, ha sido fundamental la inclusión de los niños, niñas y jóvenes como interlocutores y protagonistas, de manera que se pueda dar cuenta tanto de la construcción cultural de la idea de “juventud” como de lo “indígena”, y habilitando, por tanto, un campo que apunta a la intersección entre estas dimensiones. Así, dedicar este libro a reflexionar sobre jóvenes indígenas, y junto con ellos y ellas, ha implicado dar cuenta de los modos en los que se ponen en diálogo la “tradicición heredada culturalmente” del pasado y el futuro por venir, “lo viejo”, “lo nuevo”, “lo viejo en lo nuevo”, etc., y las tensiones entre proyectos colectivos e individuales. En otras palabras, los y las jóvenes indígenas encarnan disputas intergeneracionales y sistematizar sus experiencias formativas implica iniciar un diálogo entre las tradiciones heredadas y los valores pasados de sus pueblos con el futuro por venir, las expectativas de sus pueblos y de la sociedad nacional y globalizada.

Dado que la perspectiva antropológica se distingue por su carácter interseccional, en este libro aprovechamos los aportes de combinar variables etarias, étnicas y de género en el análisis de fenómenos sociales como la escolaridad, las prácticas religiosas, el fútbol, el rap o la educación sexual. De este modo, intentamos mostrar un complejo escenario en el que la variable etaria se entrecruza con la diversidad cultural y lingüística y con las históricas marcas de desigualdad social, en una red compleja que se encuentra en constante redefinición.

En el libro, las experiencias de los y las jóvenes fueron analizadas de modo diferencial, colocando énfasis en ciertos aspectos, por cuestiones analíticas, pero sin perder de vista que estas experiencias se encuentran entrelazadas entre sí y con otras dimensiones en la realidad social. Tan sólo con fines analíticos podemos dividir aquello que es indivisible en la cotidianidad. En su desarrollo, puede verse un entramado complejo de relaciones que permite iluminar de un modo especial esta etapa. Esta obra posiciona a los y las jóvenes como agentes vitales de procesos educativos, artísticos y políticos; en fin, como agentes centrales de sus contextos.

En esta obra, abordamos las juventudes indígenas, poniendo especialmente en foco la amplia diversidad de expresiones que constituyen a este sujeto social. Nuestra meta ha sido plasmar la complejidad de las experiencias formativas interculturales frente a la educación, frente a la sexualidad, a las expresiones artísticas.

En el campo educativo, los/as jóvenes, presentan un desafío a las instituciones de nivel superior, cuando se incluyen por las interpelaciones identitarias que eso les implica, y por el marco de profundas desigualdades que los y las atraviesan y que hace que ese transitar por la educación sea mucho más complejo que para otros sectores sociales. A su vez, la educación superior es vivida por los/as jóvenes indígenas como un derecho fundamental, que a su vez les permitirá apropiarse de otros derechos históricamente negados, así como depositan expectativas respecto de un futuro con una inserción laboral más amplia y con la posibilidad de ayudar de algún modo a sus pueblos. Sin embargo, lamentablemente los resultados no siempre son los esperados.

En el plano de la creación artístico-cultural, la combinación de los conocimientos ancestrales con estímulos más novedosos produce nuevos esquemas de reivindicación de las identidades, a la vez que demuestra una complejización en los usos de las lenguas indígenas en los contextos contemporáneos en los cuales la mayoría de estas lenguas están siendo reemplazadas por las lenguas nacionales y hegemónicas. Los cambios, transformaciones y reapropiaciones de las expresiones musicales ponen en diálogo la diada que socialmente enfrenta a “la tradición” y todo lo asociado al pasado de los pueblos, con “lo moderno” y las prácticas actuales. Por ello, la imagen del rap en lengua originaria con el uso de instrumentos propios de los pueblos junto a las pistas electrónicas condensa y ejemplifica estas tensiones y las maneras creativas que los jóvenes encuentran de discutir con las oposiciones socialmente establecidas.

Respecto de las experiencias formativas en sexualidad de los y las jóvenes, se visibiliza un campo de apertura al diálogo y de reflexión, en un terreno de resistencia, en disputa con las formaciones religiosas y las tradiciones culturales, en general. Impulsada por la legislación y sostenida en las experiencias concretas por docentes y jóvenes, la educación sexual en particular se convierte en un escenario habilitado, a veces más y a veces menos, en el marco institucional. En este campo, se habilita la profundización de la discusión acerca de las relaciones de género en los pueblos indígenas, así como se da pie al debate entre los mandatos tradicionales respecto de las identificaciones de géneros y roles con los debates contemporáneos sobre estas mismas temáticas a nivel general de la sociedad, poniendo en evidencia lo complejo y necesario del diálogo intercultural e interétnico.

En pocas palabras, este texto grafica cómo las etapas de la vida no pueden ser pensadas de un modo unívoco y universal, así como que existen distintas experiencias y variedades en los modos de expresión entre los distintos pueblos que fueron parte de este escrito (y dentro de cada uno de ellos).

Para la antropología como disciplina, incorporar al análisis la dimensión de las relaciones de género y etarias, entendidas en clave de tensiones entre la diversidad y la desigualdad, ha sido una revolución de conocimiento, pues habilitó el acceso a nuevos puntos de vista sobre fenómenos sociales que parecían muy conocidos y estudiados. Mientras los informantes claves tradicionales, hombres adultos, eran considerados la voz de sus comunidades, los puntos de vista de mujeres, niños, niñas y jóvenes eran soslayados. Para cerrar, resta decir que si bien los estudios sobre juventudes se han ido consolidando estos años, aún conforman un área de vacancia, y más aún en cuanto a sus cruces con las variables étnicas. En ese sentido, este libro intentó aportar un grano de arena a una discusión más amplia, a partir de condensar algunas de las reflexiones que como colectivo de investigación producimos. Por ello, esperamos que este trabajo sea un puntapié a futuros desarrollos que den cuenta de la complejidad de las experiencias formativas de los y las jóvenes indígenas en el contexto contemporáneo.

## Bibliografía

- BEIRAS DEL CARRIL, Victoria. 2017. Juventudes indígenas en la antropología argentina: un estado de la cuestión. Ponencia presentada en la *XII Reunión de Antropología del Mercosur*. Del 4 al 7 de diciembre, Universidad Nacional de Misiones, Argentina.
- BEIRAS DEL CARRIL, Victoria y Paola CÚNEO. 2018a. En qom te lo conté. El cambio de código como índice social en el rap qom/toba. *Lengua y Migración*. En prensa.
- BEIRAS DEL CARRIL, Victoria y Paola CÚNEO. 2018b. "Haciendo un *freestyle* con los *qompas*": Rap, redes sociales y repertorios plurilingües de jóvenes *qom* en Buenos Aires. Ponencia presentada en el *56º Congreso Internacional de Americanistas*. Del 15 al 20 de julio, Universidad de Salamanca, España.
- BERTELY Busquets, María; SARAVÍ, Gonzalo y ABRANTES, Pedro. 2013. *Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades emergentes*. Ciudad de México: UNICEF.
- BILINKIS, Marcela. 2013. "*La educación sexual en disputa: una aproximación a los debates parlamentarios de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral*". Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Ciencias Antropológicas. Sección de Antropología Social. [consultado: 13/12/2018] Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: <[http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae\\_n05a04.pdf](http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n05a04.pdf)>
- BILINKIS, Marcela y Mariana GARCÍA PALACIOS. 2015. "El desarrollo esperado: una aproximación a la sexualidad en la niñez desde las experiencias formativas en la escuela". En: *Lúdicamente*, vol. 4, N° 7 ISSN 2250-723X.
- BOFFELLI, Clara. 2017 "Las voces de los niños llegan incluso hasta el corazón del político más corrupto". El caso de los coros de niños, niñas y jóvenes mbyá guaraní de Misiones. Tesis de Licenciatura en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.2017.

- BRIONES, Claudia. 2004. Construcciones de aboriginalidad en Argentina. En: *Bulletin 68*, pp. 73-90. Société suisse des Américanistes / Schweizerische Amerikanisten-Gesellschaft.
- BRIONES, Claudia. 2005. "Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales". En Claudia Briones (comp.) *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, pp. 9-36. Buenos Aires: Antropofagia.
- BUTLER, Judith 2001 *El género en disputa El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós
- CANTORE, Alfonsina 2017 "Ellas están mucho dentro de sus casas" Una aproximación a las experiencias de las mujeres mbyá guaraní al norte de Misiones. Tesis (Licenciada en Antropología) Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires.
- CAÑUQUEO, Lorena. 2005. El territorio mapuche desde la perspectiva del *ngu-tram*. *Asuntos Indígenas*, 4 (04), p. 33-37.
- CERIANI CERNADAS, César. 2011. Evangelio, política y memoria en los Toba (qom) del Chaco argentino. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En ligne], Questions du temps présent, URL: <http://nuevomundo.revues.org/61083>; DOI: 10.4000/nuevomundo.61083
- CERIANI CERNADAS, César. 2013. La religión como categoría social: encrucijadas semánticas y pragmáticas. *Revista Cultura y Religión*, 7, pp. 10-29.
- CHANG, Jeff. 2015. Generación Hip Hop: de la guerra de pandillas y el grafiti al gangsta rap. Caja Negra Editora.
- CHAVES, Mariana. 2009. Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. *Papeles de trabajo*. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín, 2 (5), Buenos Aires.
- CITRO Silvia. 2005. Ritual y espectáculo en la música indígena: El caso de los jóvenes toba del Chaco argentino. *Latin American Music Review*, 26 (2), p. 312-340.
- CITRO Silvia. 2009. Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica. Biblos. Buenos Aires.
- CITRO Silvia. 2013. Corporalidades indígenas en movimiento. Empoderamientos y disputas en las danzas de las jóvenes tobas. *Quaderns*, 29, p. 131-151.
- CITRO Silvia y César CERIANI CERNADAS. 2005. El movimiento del evangelio entre los Toba del Chaco argentino. Una revisión histórica y etnográfica de Indio a Hermano. Pentecostalismo indígena en América Latina. pp. 111 - 170. Iquique.



- CITRO Silvia e Irma RUIZ. 2002. Toba. Diccionario Enciclopédico de la Música Española e Hispanoamericana. Volumen 10. pp. 308-315. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores de España (SGAE)
- CONNELL, Robert 2003 Masculinidades. México. PUEG:UNAM.
- CORRY, Stephen. 2014 [2010]. *Pueblos indígenas para el mundo de mañana*. España: Editorial Círculo Rojo.
- CRAGNOLINI, Alejandra 2003. Marcadores identitarios inscriptos en el cuerpo y en la música. Articulaciones de lo sonoro y subjetividad en migrantes correntino residentes en Buenos Aires. En Revista de Investigaciones Folclóricas, Vol 18: 179-187. Buenos Aires: Naya.
- CRU, Josep. 2015. Bilingual rapping in Yucatán, Mexico: strategic choices for Maya language legitimation and revitalisation. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, DOI: 10.1080/13670050.2015.1051945
- CZARNY, Gabriela. 2007. *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN. / 2012. *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. México: Ed. UPN.
- CZARNY, Gabriela, María Macarena OSSOLA y Mariana PALADINO. 2018. Presentación al Dossier: Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización. *Antropología Andina*, 5(1), 5-17.
- DEL PÓPOLO, Fabiana y Ana María OYARCE. 2005. América Latina, población indígena: Perfil socio-demográfico en el marco de la *Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo y de las metas del Milenio*. Notas de Población, Año XXXI, N° 79. Santiago de Chile: CEPAL.
- DEL RIO FORTUNA Cynthia, GONZÁLEZ MARTIN, Miranda y PAIS ANDRADE, Marcela 2013 "Políticas y género en Argentina. Aportes desde la antropología y el feminismo" ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales. N° 5. Págs. 54-64. Universidad de Salamanca, España.
- DEL RIO FORTUNA Cynthia, y LAVIGNE, Luciana (2009) "Las sexualidades en el campo del derecho: un análisis antropológico de las políticas públicas en la ciudad de Buenos Aires, Argentina". *VIII Reunión de Antropología del MERCOSUR: "Diversidad y Poder en América Latina*.
- DÍAZ-CERVANTES, Rufino. (2014). "La perspectiva de género en la comprensión de la masculinidad y la sobrevivencia indígena en México". *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 11(3), 359-378.
- ENRIZ, Noelia 2012 "Categorías etarias y experiencias cotidianas de niños y niñas mbyá". En DOMÍNGUEZ MON, A.; MENDEZ DIZ, AM; SCHWARZ, P y CAMEJO, M (comp) Usos del tiempo, temporalidades y géneros en contexto. Buenos Aires, Antropofagia.

- ENRIZ, Noelia. 2018 Turismo internacional de gran escala e identidad étnica en la Triple Frontera misionera. Revista Etnografías contemporáneas. IDAES / USAM. En Prensa
- ENRIZ, Noelia y GARCÍA PALACIOS, Mariana 2008 “Deviniendo Kuña va’era” En: Mujeres indígenas en la Argentina. Cuerpo, trabajo y poder, Hirsch (comp). Buenos Aires, Biblos, pp 205-230
- ESCOLAR, Diego. 2005. El estado de malestar. Movimientos indígenas y procesos de desincorporación en la Argentina. En: Briones, C. (compl.) Cartografías Argentinas. Políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad. Pp. 45- 78. Buenos Aires: Antropofagia.
- FAUR, Eleonor 2007. “La educación en sexualidad”. El monitor de la educación, 11. 26-29
- FEIXA, Carles y GONZÁLEZ, Yanko. 2006. “Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina”. En *Papers* 79, pp. 171-193.
- FEIXA, Carles. 1996. Antropología de las edades. En: J. Prat & A. Martínez (eds), *Ensayos de Antropología Cultural*. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat. Editorial Ariel, S.A., Barcelona, pp. 319-335.
- FULLER, Norma 2013 “Género e interculturalidad. Una relación problemática”. En: J GREGOR-STROBELE y D WOLLRAD (coords.). Espacios de Género: Adlaf Congreso Anual 2012. Buenos Aires: Nueva Sociedad. Fundación Friedrich Ebert.Adlaf, pp: 57-70
- GARCÍA PALACIOS, Mariana. 2012. El entramado de espacios educativos. Posibles aportes de la incorporación de relatos de vida en la etnografía. 2º Seminario/Taller de Antropología y Educación “Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales”. Rosario.
- GARCÍA PALACIOS, Mariana. 2014. “La construcción de conocimiento religioso y las prácticas sociales. ‘Ir a la iglesia’ según los niños y niñas de un barrio qom urbano”. En Castorina, J. A. y Alicia Barreiro (comp.): *Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Miño y Dávila, Buenos Aires. Con referato. ISBN 978-84-15295-55-6. (pp. 157- 178).
- GARCÍA PALACIOS, Mariana y HECHT, Ana Carolina. 2009. “Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas”. En: Tellus N° 17 (9): 163-186.
- GARCÍA SUAREZ, Carlos 2001. “La pedagogía del cuerpo como bastión del género”. *Nómadas (Col)*, (14), 124-139.
- GÓMEZ, Mariana 2017 “La mirada cosmologicista sobre el género de las mujeres indígenas en la antropología del Chaco argentino: una crítica”. Corpus.

- Archivos virtuales de la alteridad americana 7(1) <https://corpusarchivos.revues.org/1765> (consultado el 20/09/2017)
- GREGORI GIL, Carmen 2014. Traspasando las fronteras dentro-fuera: Reflexiones desde una etnografía feminista. *Revista de Antropología Iberoamericana*. PP.297-322. Madrid, España.
- HADDAD, Rosario. 2017. El rap originario, de las “esquinas” al escenario. Ponencia presentada en *Músicos en Congreso 2017 Músicas Latinoamericanas. Perspectivas y enfoques en la educación*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- HADDAD, Rosario. 2018a “La lengua nativa y la música entre niños y niñas qom. Talleres de intervención musical en un barrio indígena urbano”. En: “Manifestaciones artísticas como prácticas de inclusión, integración y/o transformación social”. UNDAV Ediciones. En prensa. /
- HADDAD, Rosario. 2018b “El rap originario como expresión cultural en América Latina”. Ponencia presentada en XIII Congreso IASPM-AL: “Del archivo a la playlist: Historias, nostalgias, tecnologías”, en el simposio “Cultura popular”. Actas en Prensa. Del 11 al 16 de junio, Conservatorio de Música de San Juan de Puerto Rico, PR.
- HECHT, Ana Carolina. 2007a. De la investigación sobre a la investigación con. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social. *Revista Runa* N° 27, p. 87-99. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. ISSN 0325-1217.
- HECHT, Ana Carolina. 2007b. “Napaxaguenaxaqui na qom llaaqpi da ÿiyiñi na l’aqtac. Reflexiones sobre una experiencia de investigación - acción con niños Indígenas”. En: *Boletín de Lingüística* 28 (19): 46-65.
- HECHT, Ana Carolina. 2010. “Todavía no se hallaron hablar en idioma” Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina. Munich: Lincom Europa Academic Publications.
- HECHT, Ana. Carolina y Macarena OSSOLA. 2016. Escolaridad, diversidad étnico-lingüística y desigualdad. Estudio de las trayectorias educativas de jóvenes indígenas toba/qom y wichí. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 3 (30), 5-24, ISSN: 1807-2194.
- HERNANDEZ, Aída y CANESSA, Andrew 2012 “Identidades indígenas y relaciones de género en Mesoamérica y la Región Andina”. En: A. HERNANDEZ y A. CANESSA (Ed.). *Complementariedades y exclusiones en Mesoamérica y los Andes*. Ecuador: Editorial Universitaria Abya –Yala. P.p: 10-42
- HIRSCH, Silvia y Astrid STEVERLYNCK. 2007. Adolescencia y performance en la iglesia evangélica: Las jóvenes guaraníes y los ministerios de danza en el noroeste argentino. *XIV Jornadas Sobre Alternativas Religiosas en América Latina*, Buenos Aires, 25-28 de Septiembre.

- HIRSCH, Silvia 2008 Maternidad, trabajo y poder: cambios generacionales en las mujeres guaraníes del norte argentino. En: *Mujeres indígenas en la Argentina. Cuerpo, trabajo y poder*, Hirsch (comp). Buenos Aires, Biblos, pp 231-251
- HOPENHAYN, Martín; Álvaro BELLO y Francisca MIRANDA. 2006. *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio*. Santiago de Chile: Cepal.
- KEIHAS, Tapio. 2014. ¿Ser y hablar quechua? La realidad sociolingüística de Ayacucho desde la visión subjetiva de los jóvenes indígenas. Ideologías e identidades en el discurso metalingüístico. Tesis de maestría.
- KROFF, Laura y Valentina STELLA. 2010. Juventud y etnicidad en Latinoamérica: un estado del arte. En *Actas del Coloquio Internacional Juventud, etnicidad, ruralidad y movimientos translocales en Latinoamérica*. 21 y 22 de octubre. Bariloche, Universidad Nacional de Río Negro.
- KROFF, Laura y Valentina STELLA. 2017 “Abordajes teóricos sobre las juventudes indígenas en Latinoamérica”. En: *LiminaR* 15 (1): 15-28.
- KROPFF, Laura. 2004. ‘Mapurbe’: jóvenes mapuche urbanos. *Revista de Temas Sociales*. Universidad Nacional de San Luis. Año 8 – N° 14. KAIRÓS
- KROPFF, Laura. 2008. Clase, etnicidad y edad en el movimiento estudiantil-juvenil barilocheño en la década de 1990. *3ras Jornadas de Historia de la Patagonia*. San Carlos de Bariloche, 6 al 8 de noviembre de 2008. Mesa: A.5. Sujetos sociales, conflicto y política en la Historia Reciente de la Patagonia argentina, 1990-2007.
- KROPFF, Laura. 2011a. Los jóvenes mapuche en Argentina: entre el circuito punk y las recuperaciones de tierras. *Revista Alteridades*, Ciudad de México, vol. 21, p. 77 – 89./
- KROPFF, Laura. 2011b. Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, vol. 9, p. 83 – 99.
- KROPFF, Laura. 2011c. MapUrbe / MasTurbe: sexualización del discurso político entre jóvenes mapuche. En Elizalde, Silvia (coord.) *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*, Buenos Aires, Biblos, pp. 271 – 304.
- LAGARDE, Marcela 1998 *Identidad genérica y feminismos*. Sevilla: Instituto andaluz de la mujer
- LAMAS, Marta 1999 “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género”. *Papeles de Población*, 5,(21) : 147-178.
- LARRICQ, Marcelo 1993 *Ipytuma. Construcción de la persona entre los Mb-yá-Guaraní*. Posadas, Editorial universitaria UNaM.

- LAZZARI, Axel. 2010. Autenticidad, sospecha y autonomía: la recuperación de la lengua y el reconocimiento del pueblo rankülche en La Pampa. En *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*, Gastón Gordillo y Silvia Hirsch (comps.). Buenos Aires: La Crujía.
- LAZZARI, Axel y Silvia HIRSCH. 2016. Pueblos indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias. En *Pueblos indígenas en la Argentina: historias, culturas, lenguas y educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- LLANOS ERAZO, Daniel. 2017. *Transformaciones en las prácticas socio-educativas de jóvenes indígenas de la sierra centro ecuatoriana como resultado de la movilidad interna*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.
- MAIDANA, Carolina Andrea, COLANGELO, María Adelaida y TAMAGNO, Liliána. 2013. Ser indígena y ser joven. Entre la etnicidad y la clase. *Desacatos*, 42, p. 131-144. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Distrito Federal, México.
- MARTÍ I PÉREZ, Josep. 1996. Música y Etnicidad: una introducción a la problemática. En *Cruces, Francisco y otros, SibE-Sociedad de Etnomusicología (Eds.) Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. Madrid: Trotta.
- MENDIVIL, Julio. 2011 "Huaynos Híbridos: estrategias para entrar y salir de la tradición". En: <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/lienzo/article/viewFile/1113/1066>.
- MESSINEO, Cristina. 2003. Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos. *Lincorn Studies in Native American Linguistics*, 48. Múnich: Lincorn Europa Academic Publisher.
- MILLER, Elmer. 1979. *Los Tobas Argentinos. Armonía y disonancia en una sociedad*. México D.F., Siglo XXI Editores.
- MOORE, Henrietta 2009 *Antropología y feminismo*. Madrid, Ed. Cátedra.
- MORGAGE, Graciela 2011 *Toda educación es sexual: hacia una educación sexualizada justa* / Graciela Morgage compiladora. - 1a ed. - Buenos Aires : La Crujía
- NETTL, Bruno. 1992. Últimas tendencias en etnomusicología. En: CRUCES, F (2001). *Las culturas musicales*. pp. 115-154. Madrid: Ed. Trotta.
- OCHOA Ana María. 2003 *Músicas locales en tiempos de globalización*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultural y Comunicación. Bs As: Grupo Editorial Norma.
- OLIVEIRA MONTARDO, Daisy. L. 2002. *Através do Mbaraka: música e xamanismo guarani*. Tesis de doctorado. UNSP

- ORTNER, Sherry 1979 ¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura? En HARRIS, O y YOUNG, K (Compiladoras). Antropología y feminismo. Editorial Anagrama, Barcelona pp. 109-131.
- OSSOLA, María Macarena. 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, María Macarena. 2018. Usos y resignificaciones de las lenguas wichí y español entre jóvenes universitarios bilingües (Salta, Argentina). *Cuadernos de Antropología Social* N° 47, 55-69.
- OSSOLA, María Macarena; MANCINELLI, Gloria y HECHT Ana Carolina. 2016. "Educación Intercultural Bilingüe y formación universitaria: demandas y expectativas de los jóvenes tobas y wichí en Argentina". En: Di Caudo, V; Llanos Erazo, D. y Ospina, M. (Coords.) Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces, pp. 131-158. Cuenca: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- PEREZ RUIZ, Maya Lorena. 2011. Retos para la investigación de los jóvenes indígenas. *Alteridades*, 21 (42), pp. 65-75.
- QUARLERI, Lía y Axel LAZZARI. 2015. Introducción. Dossier Pueblos indígenas y antropología en Argentina. Balances y perspectivas (1984 el presente). *Papeles de Trabajo*, 9 (16), pp. 14-21
- REA, Ángeles Patricia. 2013. *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México* (Tesis Doctoral). México: CIESAS.
- REGUILLO, Rossana. 2003. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, 23, pp. 103-118.
- REYBURN, William. 1954. *Los indígenas tobas del Chaco argentino: un informe interpretativo*. Elkhart, Indiana: Mennonite Board of Missions & Charities. Edición provisoria del castellano.
- ROIG, Elisabeth. 1992. "La música toba urbana contemporánea: Aproximación al tema del cambio musical". Actas de las IV Jornadas de Teoría e Historia de las Artes: 203-208. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- ROIG, Elisabeth. 1996. "El Coro Chelaalapi: Un 'bolsón aislado' de música 'tradicional' toba". En: Revista Argentina de Musicología. pp. 71-80. Instituto Nacional de Musicología "Carlos Vega". Buenos Aires.
- ROSSO, Laura, Adriana LUJÁN, Miriam SOTO y Miguel Ángel VILTE. 2018. Ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad argentina: un análisis desde los sentidos dados por los sujetos, las estrategias y las condiciones materiales diversas. 56° Congreso Internacional de Americanistas. Universidad de Salamanca.

- RUIZ, Irma. 1984. La ceremonia Ñemongaraí de los Mbiá de la provincia de Misiones. *Temas de etnomusicología*, 1, 45-102.
- RUIZ, Irma. 1998. Apropiaciones y estrategias políticas: una interpretación sobre la dinámica de cambio musical en contexto ritual. *Latin American Music Review*, 186-202.
- SAMPRÓN, Agustín. 2011. El uso de la 'antropología compartida'. Una investigación con jóvenes indígenas urbanos. *IX Reunión de Antropología del Mercosur*, Curitiba.
- SÁNCHEZ, Silvana. 2001. Juventud y Etnicidad. Procesos identitarios de jóvenes tobas en la ciudad de Rosario (Argentina). En *actas del IV Congreso Chileno de Antropología*, Colegio de Antropólogos de Chile A.G., Santiago de Chile./ 1997. Territorios y fronteras de un grupo de jóvenes indígenas en la ciudad de Rosario. *II Reunión de Antropología del Mercosur*, 11 al 14 de noviembre, Piriápolis, Uruguay.
- SCHADEN, Ergon. 1998. Aspectos fundamentales de la cultura guaraní. Asunción: Universidad Católica.
- SCHARAGRODSKY, Pablo Ariel 2004 "Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género". *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 57-76.
- SCOTT, Joan. 1996 " Gender: A Useful Category of Historical Analysis " *American Historical Review*, 91:1053-1075
- SEEGER, Anthony. 1988. Desempenho musical e identidade: Problemas e Perspectivas. Smithsonian Institution. En: *IV Jornadas Argentinas de Musicología*, Buenos Aires.
- SHAPIRO, Judith. 1981. Anthropology and the study of gender. En *A Feminist Perspective in the Academy*. E. Langland y W. Gove, Eds. Chicago: University of Chicago.
- SLAVSKY, Leonor. 2007. Tic's para jóvenes indígenas: una experiencia mapuche en la creación colectiva de contenidos culturales digitales. *Quinto Sol*, 11, pp. 143-166.
- SZULC, Andrea. 2004. Mapuche se es también en la waria (ciudad). Disputas en torno a lo rural, lo urbano y lo indígena en la Argentina. Vol. 41 Núm. 3: 167-180. *Política y Sociedad*.
- URTEAGA, Maritza. 2008. Jóvenes e indios en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 6, Núm. 2, pp. 667-708.
- VILLARREAL, María Claudia. 2015. *Jóvenes qom en Rosario. Experiencias educativas, procesos etnopolíticos e identitarios*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- VOMMARO, Pablo. 2017. Juventudes latinoamericanas: vidas desplegadas entre las diversidades y las desigualdades. *Revista Argentina de Estudios de Juventud* (11), 1-9.
- WACHTEL, Nathan. 1976. *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*. Madrid: Editorial Alianza.
- WITTIG, Fernando. 2009. “Desplazamiento y vigencia del Mapudungún en Chile: un análisis desde el discurso reflexivo desde los habitantes urbanos”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Concepción (Chile), 47 (2), II Sem. pp. 135-155.
- WRIGHT, Pablo. 1983 “Presencia protestante entre los aborígenes del Chaco argentino”. *Scripta Ethnologica*. 7:73-84.

### **Fuentes documentales**

- CONFERENCIA MUNDIAL DE PUEBLOS INDÍGENAS. 2014. *Los Pueblos Indígenas en América Latina Balance político, económico y social al término del Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas en el Mundo*. Nueva York: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. 2004-2005. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. 2010. *Censo Nacional de Población y Viviendas*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- UNICEF. 2009. Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. Buenos Aires.



## *Sobre las autoras*

**Soledad Aliata.** Profesora y Licenciada en Ciencias Antropológicas (orientación Sociocultural) por la Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral CONICET y docente del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Su investigación se centra en problemáticas socioeducativas en torno a poblaciones indígenas (toba/qom) en contextos de diversidad y desigualdad.

**Victoria Beiras del Carril.** Profesora en Ciencias Antropológicas (orientación Sociocultural) por la Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral CONICET y docente del Departamento de Estudios Históricos y Sociales de la Universidad Torcuato Di Tella. Su investigación aborda problemáticas vinculadas con las ideologías lingüísticas y los usos de la lengua indígena entre jóvenes toba/qom de contextos urbanos.

**Alfonsina Cantore.** Licenciada en Ciencias Antropológicas (orientación Sociocultural) por la Universidad de Buenos Aires. Becaria Doctoral UBA. Sus investigaciones abordan experiencias de mujeres indígenas (mbyá-guaraní) en escenarios rurales, en sus relaciones familiares y de cuidado.

**Noelia Enriz.** Profesora, Licenciada en Ciencias Antropológicas (orientación Sociocultural) y Doctora por la Universidad de Buenos Aires (área Antropología Social). Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES-UNSAM). Docente del Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Sus líneas de investigación atienden problemáticas formativas y educativas comunitarias de niños, niñas y jóvenes indígenas (mbyá-guaraní) en contextos de diversidad/igualdad.

**Mariana García Palacios.** Profesora, Licenciada en Ciencias Antropológicas (orientación Sociocultural) y Doctora por la Universidad de Buenos Aires (área Antropología Social). Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA). Docente del Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Sus líneas de investigación se vinculan con la construcción de conocimiento, y con las experiencias formativas escolares y religiosas de niños, niñas y jóvenes toba/qom en contextos de diversidad/desigualdad.

**Miranda González Martín.** Profesora y Licenciada en Ciencias Antropológicas (orientación Sociocultural) por la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora en el Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), en el ISP Joaquín V. González y en el IES Alicia Moreau de Justo. Sus líneas de investigación se centran en las experiencias de mujeres, los procesos de politización y las políticas, indagando actualmente las apropiaciones de la educación sexual integral en contextos escolares interculturales (toba/qom).

**Rosario Haddad.** Entomusicóloga por el Conservatorio de Música Manuel de Falla y Magíster en Antropología Social (UBA). Docente en la carrera de Etnomusicología (CSMMF) y profesora-investigadora en el Instituto de Investigación en Etnomusicología (IIEt). Sus investigaciones se centran en las prácticas musicales y las identificaciones étnicas en torno a diferentes poblaciones indígenas, particularmente con el pueblo toba/qom.

**Ana Carolina Hecht.** Profesora, Licenciada en Ciencias Antropológicas (orientación Sociocultural) y Doctora por la Universidad de Buenos Aires (área Antropología Social). Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL). Docente del Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Sus líneas de investigación se vinculan a las políticas de Educación Intercultural Bilingüe y a las problemáticas educativas y lingüísticas de niños, niñas y jóvenes indígenas (toba/qom) en contextos de diversidad/desigualdad.

**Gloria Mancinelli.** Profesora para la enseñanza media y superior en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral UBA. Docente de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Luján. Su tema de Investigación es la Educación Superior en comunidades wichí del Noreste Salteño.

**María Macarena Ossola.** Doctora por la Universidad de Buenos Aires, (área Antropología Social). Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH - Universidad Nacional de Salta). Estudia temáticas vinculadas con las trayectorias escolares, la desigualdad social y la diversidad lingüística entre jóvenes wichí.

**Eugenia Taruselli.** Profesora y Licenciada en Ciencias Antropológicas (orientación Sociocultural) por la Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral UBA. Sus investigaciones abordan diversas temáticas sobre las experiencias escolares de población indígena (toba/qom), migrante boliviana y criolla en el Gran Buenos Aires.



Colección

**Las juventudes argentinas hoy:  
tendencias, perspectivas, debates**

Director: Pablo Vommaro

En los últimos años las juventudes adquirieron un lugar fundamental en las dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales, tanto en la Argentina como en América Latina y en el mundo. En este marco, los estudios sobre el tema han proliferado, constituyéndose como campo en permanente ampliación aunque aún en construcción. Sin embargo, luego de algunos textos precursores en los años ochenta, no existían esfuerzos sistemáticos por realizar trabajos integrales que dieran cuenta de las diversas dimensiones en las que despliegan sus vidas los jóvenes argentinos. Esto es parte del desafío que asumimos desde esta colección. Abordar dimensiones diversas, aspectos diferentes, espacios distintos para avanzar en la reconstrucción de una cartografía que aporte a la comprensión de las realidades juveniles en la Argentina con enfoque latinoamericano y perspectiva generacional.

Presentamos textos rigurosos y fundamentados, productos de investigaciones sólidas, pero con lenguajes amplios, accesibles, no codificados, que permiten lecturas desde diversas posiciones realizadas por sujetos diversos, sobre todo por los propios jóvenes.

El libro *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina* reúne avances de investigaciones antropológicas de un equipo de la Universidad de Buenos Aires que se interesa por el análisis de las etapas de la vida en los procesos de organización social de las poblaciones indígenas de Argentina. A partir de material etnográfico actual, relativo a las poblaciones toba/qom, wichí y mbyá-guaraní, y desde un abordaje comparativo, se presenta un estado de la cuestión respecto de las aproximaciones socio-antropológicas de la juventud indígena con foco en las metodologías y el tópico de la identidad; los desafíos de estudiantes indígenas en centros de formación de nivel superior; las expresiones musicales de los/as jóvenes indígenas en contextos religiosos y en el rap; y por último, la complejidad de las experiencias formativas en sexualidad de los/as jóvenes indígenas en contextos interculturales (educativos y del ámbito de la salud) atravesados por desigualdades de género.

De este modo, se pone en evidencia la construcción de las categorías analíticas que son el sustento del libro. Es decir, cuando hablamos de "juventudes" y de "indígenas" no podemos remitirnos a categorías unívocas, homogéneas o como datos incuestionables de la realidad, sino que nos referimos a construcciones teóricas, históricamente construidas y con un valor social determinado. En resumen, este libro condensa algunas de las reflexiones que como colectivo de investigación producimos y esperamos que sea un puntapié a futuros desarrollos que den cuenta de la complejidad de las experiencias formativas de los/as jóvenes indígenas en el contexto contemporáneo.

ISBN 978-987-8308-04-3

