

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

## 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 prevencionista, 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 *precozes* 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.