

*María Sol Villagómez, Gisela Salinas,
Sebastián Granda, Gabriela Czarny y Cecilia Navia
(Coordinadores)*

Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas



ABYA
YALA | UPS

2021

REPENSANDO PEDAGOGÍAS Y PRÁCTICAS INTERCULTURALES EN LAS AMÉRICAS

© *María Sol Villagómez, Gisela Salinas, Sebastián Granda, Gabriela Czarny y Cecilia Navia (Coordinadores)*

Autores: Aurora Iza, Cecilia Navia, Daniel Mato, Diana Ávila Camargo, Elba Gigante, Elizabeth Castillo Guzmán, Ernesto Díaz Couder, Fernando Garcés, Gabriela Czarny, Gisela Salinas, Gonzalo Soriano, John Jader Agudelo, Jose Antonio Caicedo Ortiz, Juarez Melgaço Valadares, Leonardo Marques Soares, Luis Montaluís, Macarena Ossola, María Sol Villagómez, María Verónica Di Caudo, Noelia Di Prieto, Nuria Rodríguez, Sebastián Granda, Seín Ariosto Laparra, Soledad Guzmán, Stella Maris García, Walmir Thomazi Cardoso, Weimar Giovanni Ño

1.ª edición: Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuyco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
Casilla: 2074
PBX: (+593 7) 205 0000
Fax: (+593 7) 408 8958
correo-e: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
Grupo de Investigación de Educación e Interculturalidad (GIEI)

ISBN impreso: 978-9978-10-614-3
ISBN digital: 978-9978-10-616-7

Edición, diseño,
diagramación
e impresión Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, diciembre de 2021

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Publicación dictaminada por pares académicos ciegos. Se enmarca en el desarrollo de la investigación que se impulsa desde el Grupo de Investigación de Educación e Interculturalidad (GIEI), de la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador, y del Seminario de Formación de Profesionales para la Educación Indígena (FPEI) de la Universidad Pedagógica Nacional, México.



Introducción

<i>María Sol Villagómez, Gisela Salinas, Sebastián Granda, Gabriela Czarny y Cecilia Navia</i>	7
--	---

PRIMERA PARTE

Pedagogías propias que se construyen desde lo comunitario/local/regional

Interculturalidad y Pedagogía de la Madre Tierra: Más allá del antropocentrismo <i>John Jader Agudelo</i>	23
Principios del <i>sentipensar</i> maya: hacia una heurística inter-transcultural <i>Seín Ariosto Laparra</i>	63
La formación docente intercultural en Colombia (1977-2020). Pedagogía comunitaria, Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Etnoeducación Universitaria <i>Jose Antonio Caicedo Ortiz y Elizabeth Castillo Guzmán</i>	93

SEGUNDA PARTE

Procesos de transformación educativa con las diversidades: Propuestas y experiencias universitarias

Hacia otros espacios relacionales en la docencia universitaria con estudiantes indígenas en México <i>Gabriela Czarny, Gisela Salinas y Cecilia Navia</i>	149
La Universidad ante los derechos indígenas: Bilingüismo / Interculturalidad <i>Stella Maris García y María Verónica Di Caudo</i>	173

Astronomia nas culturas: uma formação baseada na educação de Paulo Freire <i>Leonardo Marques Soares, Juarez Melgaço Valadares y Walmir Thomazi Cardoso</i>	203
--	-----

La enseñanza del quichua a través de entornos virtuales. La experiencia de la Universidad Politécnica Salesiana <i>Luis Montaluisa, Fernando Garcés, Soledad Guzmán, Aurora Iza y Sebastián Granda Merchán</i>	233
---	-----

TERCERA PARTE

Trayectorias escolares y universitarias: etnicidad, género y generación

Trayectorias escolares de mujeres indígenas y rurales en la provincia de Salta (Argentina) <i>Macarena Ossola, Gonzalo Soriano, Nuria Rodríguez y Noelia Di Prieto</i>	267
---	-----

«La mujer indígena también puede salir adelante»: Perspectivas y trayectorias de mujeres <i>kichwa</i> universitarias <i>Diana Ávila Camargo, María Sol Villagómez Rodríguez y Sebastián Granda Merchán</i>	295
--	-----

Jóvenes rurales indígenas y educación superior universitaria en Bolivia <i>Weimar Giovanni Iño</i>	325
---	-----

CUARTA PARTE

Políticas, diferencia cultural y racismo en educación

El tratamiento de la diversidad en la Reforma Educativa en México <i>Ernesto Díaz Couder y Elba Gigante</i>	361
--	-----

El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior <i>Daniel Mato</i>	393
---	-----

Semblanzas	409
------------------	-----

Trayectorias escolares de mujeres indígenas y rurales en la provincia de Salta (Argentina)

Macarena Ossola
Gonzalo Soriano
Nuria Rodríguez
Noelia Di Prieto

Introducción

El presente capítulo indaga por las trayectorias escolares de mujeres rurales e indígenas que desarrollan carreras de grado en la Universidad Nacional de Salta (Argentina). Nuestro objetivo es dar cuenta de cuáles son las singularidades de sus trayectorias formativas en los niveles inicial, primario, secundario y superior¹, reconociendo las formas de participación que ellas han tenido en cada uno de estos niveles educativos, como así también, los aprendizajes interculturales que desarrollaron durante sus estudios formales.

En términos teóricos, concebimos a cada nivel escolar como «comunidades de práctica» (Lave y Wenger, 1991), es decir, como modos específicos de organizar los vínculos sociales, con pautas y objetivos delimitados, en las cuales los miembros se organizan por medio de activi-

1 En Argentina, los niveles de escolaridad obligatorios son inicial, primario y secundario. Los estudios de educación superior (universitarios y no universitarios) no son obligatorios y proyectan su concreción en tres a cinco años (dependiendo de la formación escogida).

dades para la transmisión y adquisición de habilidades y conocimientos particulares. Tales comunidades de práctica demandan a los estudiantes el aprendizaje de diversas competencias (lingüísticas, sociales, etc.), predominantemente ligadas al conocimiento occidental, academicista e impartido en español. Provenientes de contextos rurales y multilingües, nuestras interlocutoras desarrollaron diferentes habilidades para participar —y culminar— cada nivel escolar.

Cabe destacar que el común denominador entre las entrevistadas, es su proveniencia de contextos rurales de la provincia de Salta. Asimismo, todas ellas realizan estudios de grado en la Universidad Nacional de Salta, y son las primeras mujeres, dentro de sus familias, en tener acceso a la educación superior.

Para la mayoría de los jóvenes indígenas y rurales que transitan por la educación superior, esta aparece como un punto de inflexión en sus experiencias de vida. Los conocimientos que adquieren durante su formación académica, así como su participación en proyectos extracurriculares y las relaciones interpersonales que cada uno genera con su grupo de pares, producen reconfiguraciones identitarias que usualmente combinan y articulan elementos de sus pueblos con elementos de la cultura académica y urbana (Crazny *et al.*, 2018). Nuestras interlocutoras cuentan sus experiencias en su paso por los distintos niveles de escolarización y desde sus posiciones actuales como estudiantes universitarias. En este sentido, se producen reapropiaciones reflexivas del pasado, donde cada una de ellas escoge hitos significativos que dejaron huellas en sus trayectorias vitales. Sus relatos nos permiten comprender, analizar y reflexionar sobre su ser y estar actual siendo universitarias. Asimismo, sus trayectorias dan cuenta de la intersección de múltiples variables, de modos únicos y particulares, con algunas diferencias, pero también con coincidencias entre sí.

Los datos presentados se desprenden de nuestras investigaciones, realizadas en el marco de un equipo interdisciplinar conformado por cuatro investigadores. El común denominador de las mismas es el es-

tudio de las múltiples formas en que las juventudes indígenas y rurales habitan la educación formal (y en especial la educación superior), a partir del desarrollo de trabajos que ponen el acento en casos de estudio y realidades particulares.

En cuanto a los aspectos metodológicos, nuestra investigación se asienta en la realización de entrevistas semiestructuradas, a través de las cuales reconstruimos parcialmente sus experiencias escolares, vinculándolas con las variables: etnicidad, ruralidad, filiaciones identitarias y género. Las entrevistas poseen una orientación a la narrativa biográfica, con énfasis en las instancias de educación formal y su implicancia en la conformación subjetiva de las entrevistadas. Por ello, en las conclusiones de este capítulo, destacamos el aporte del estudio de las trayectorias escolares de las mujeres indígenas y rurales en el marco de las prácticas interculturales en contextos plurilingües, multiétnicos y de marcada desigualdad social.

Trayectorias escolares de jóvenes universitarias indígenas y/o rurales: debates sobre las identificaciones, la ruralidad y el género

En términos generales, la juventud se asimila a la etapa que transcurre entre el término de la niñez y la asunción de responsabilidades de la vida adulta (Durstun, 1998, en Pacheco, 2013). Los estudios sociológicos y antropológicos indican que las sociedades configuran modos particulares y situados del «ser joven», es decir, no existen características universales que definan a las juventudes. De esta forma, situar a una persona en esta categoría, supone ubicarla en tramas relacionales, en las cuales se articulan —de manera múltiple y desigual— sus relaciones con el género, las costumbres, las prácticas culturales, los rangos de edad, etc.

En el contexto latinoamericano contemporáneo, la situación generalizada de pobreza y desigualdad social afecta enormemente el desarrollo de las vidas y la construcción de proyectos de futuro entre los jó-

venes. En el marco de oportunidades limitadas, el desarrollo de estudios formales hasta el nivel superior o universitario aparece como una posibilidad de afianzamiento personal y movilidad social (Cuenca, 2012).

En el caso de los jóvenes provenientes de contextos rurales, indígenas y multilingües, la construcción de una carrera universitaria moviliza, además de lo anterior, otros aspectos relacionados con la juventud, las filiaciones identitarias, la procedencia rural y el género. Revisaremos sucintamente estos aspectos.

Respecto de la edad, concebimos a los jóvenes como sujetos activos y creativos en la elaboración de sus proyectos vitales y educativos (formales y no formales). De esta forma, contemplamos a la juventud como un grupo social dinámico y discontinuo, interpelado, pero también interpelador de los órdenes instituidos (Padawer, 2004). Dicho de otra manera, la juventud no es asumida como un dato *per se*, sino en su relación social con otros grupos de edades con los que interactúa y discute por la adquisición de los bienes y servicios disponibles (Kropff, 2009), lo cual incluye a la educación formal.

Respecto de las filiaciones identitarias, asumimos que las mismas se producen en el marco de procesos subjetivos, pero también influyen dinámicas globales y locales (González Cangas, 2003), lo cual torna poco probable pensar las identidades desde perspectivas dicotómicas. Si a esto le sumamos el desanclaje territorial que producen los vínculos a través de las redes sociales (cada vez más usadas por los jóvenes) y las dinámicas de movilidad territorial actuales, resulta difícil definir las identidades a partir de opuestos binarios.

Más bien, los estudios sobre las trayectorias escolares prolongadas señalan las reconfiguraciones identitarias que se producen entre los jóvenes, destacando aspectos ligados a la hibridez (Czarny *et al.*, 2018) o a la incorporación de nuevas identificaciones (Ossola, 2020) que no necesariamente implican dejar de lado adscripciones identitarias previas.

Sobre la juventud y la ruralidad encontramos que en el marco de las Ciencias Sociales Latinoamericanas, existen múltiples variables para tomar en cuenta en la definición de los jóvenes rurales. En general, se adopta el término juventud a partir de la definición etaria de 12 a 29 años establecida por la Unesco y se considera como jóvenes rurales a los que nacen y permanecen en el campo o a quienes desarrollan su vida en torno a las actividades del campo (Pacheco, 2013). No obstante lo anterior: «Es necesario referirse a la nueva ruralidad si se quiere tener un acercamiento a la juventud rural. La migración, la mayor escolaridad y los medios de comunicación contribuyen a la transformación de las identidades locales» (Pacheco, 2013, p. 20).

En relación con esto, Yanko González Cangas (2003), considera que es posible apelar a «determinantes económicos y sociales, que harían al 'supuesto joven rural' asumir roles adultos rápidamente, debido a sus regímenes de matrimonios más tempranos, ausencia de períodos formativos que extiendan el lapso y una inserción laboral temprana» (p. 161).

Es importante hacer notar que las dificultades para caracterizar a este sector poblacional en América Latina se relacionan con obstáculos que devienen al tomar como parámetro de análisis los procesos sociales europeos e intentar analizar desde allí las realidades de nuestro continente.

En este sentido, las concepciones que predominan en occidente (moratoria psicosocial, el surgimiento de la juventud como consecuencia de la modernización, la industria y la urbanidad, y la definición del grupo definido en términos biológicos y demográficos) y que permearon las investigaciones y miradas en América, generaron posturas sesgadas y siempre en comparación con las conceptualizaciones hegemónicas, no permitiendo la visibilidad de las juventudes y sus construcciones identitarias propias en el ámbito rural (González Cangas, 2003).

Debido a lo anterior, en este escrito asumimos la ruralidad teniendo en cuenta un criterio objetivo y un criterio subjetivo —o producto de la situación y el ámbito de contacto con los otros—. Desde la

primera perspectiva, está el hecho de que los asentamientos familiares de los cuales provienen nuestras interlocutoras cumplen con el requisito de tener baja densidad poblacional (menos de 2500 habitantes), y de estar alejados de los centros urbanos. Desde la segunda perspectiva, notamos que a partir de las relaciones de alteridad que se producen en el ámbito universitario salteño, existe una distinción entre quienes provienen del ámbito citadino y quiénes son del «interior» de la provincia o de contextos rurales alejados. A su vez, este señalamiento, como veremos más adelante, también clasifica al tipo de escolaridad que realizaron (por ejemplo, escuela rural).

En estas tramas, el género se presenta como una variable importante para definir la juventud, ya que determina modos de ser mujer y modos de ser varón, como así también las articulaciones de las relaciones entre ambos. Estas últimas son construcciones sociales que tienden a naturalizarse y a actuar como reguladoras del comportamiento al interior de las estructuras sociales (Urteaga Castro-Pozo, 2010).

Al respecto, es válido señalar que en la antropología clásica, por lo general, las mujeres indígenas han sido caracterizadas como un excedente y no en primera persona. De esta forma, se las describía solamente en relación con las tareas de cuidado y reproducción. No obstante, en la actualidad los estudios antropológicos se ocupan de la incorporación de sus voces y experiencias, lo que permite deconstruir dinámicas de poder, relaciones de subordinación y limitaciones en su autonomía (González *et al.*, 2019).

Es importante aclarar que, si bien la naturalización y la diferenciación entre géneros se da desde el nacimiento, la diferencia se enfatiza y profundiza en la juventud, a partir de un acontecimiento en la vida de las jóvenes de carácter biológico: «un cambio de gran importancia [que] 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 Palacios, 2008, en González, 2019, p. 54).

Por último, cuando correlacionamos las variables género, escolaridad, etnicidad y edad, encontramos que el desarrollo de trayecto-

rias escolares prolongadas —y principalmente el acceso a la educación superior— constituye una bisagra respecto a las experiencias socioescolares previas. La Universidad posibilita la emergencia de resignificaciones identitarias y reconfiguraciones comunitarias, generando nuevos puntos de vista, que en ciertas ocasiones generan tensiones frente las ideas constituidas previamente y a las tradiciones de sus comunidades. De manera simultánea, el traslado a la ciudad capital y el desarrollo de estudios superiores también les permite, en muchos casos, redefinir sus identidades indígenas o rurales.

Metodología

Este trabajo se inscribe en una lógica cualitativa de investigación. Buscamos comprender la realidad en estudio basándonos en las percepciones de las personas que la conforman, es decir, a partir de las voces de las mujeres que participan de la investigación, y en interacción con nuestras propias significaciones (Yuni & Urbano, 2016). Principalmente utilizamos estrategias etnográficas, entre las cuales destacan las entrevistas semiestructuradas y exhaustivas, que nos permiten reconstruir las perspectivas de las interlocutoras sobre la base de las connotaciones y significaciones que ellas mismas otorgan a su paso por diferentes instancias escolares.

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

En cuanto a las entrevistas exhaustivas, las mismas estuvieron orientadas a reconstruir las trayectorias socioescolares a partir de narrativas biográficas. Para realizar esta reconstrucción se pone el foco en las intersecciones entre biografía y educación, que permiten reconocer la importancia que

tienen las instituciones escolares en la (re)elaboración de los proyectos de vida de los sujetos. Esta decisión asume que —en educación— la investigación autobiográfica genera conocimientos sobre los sujetos, pero también sobre sus vínculos sociales y territoriales (Delory-Momberger, 2009).

Definimos a las trayectorias escolares como los recorridos de las personas en el sistema escolar, comparados con la expectativa que supone el diseño de tal sistema (Terigi, 2008, en Rodríguez & Ossola, 2019). Para el caso en estudio, es importante señalar que entre los pueblos indígenas se evidencia un alejamiento pronunciado respecto de las trayectorias ajustadas a la normativa conforme los sujetos avanzan en edad y, más aún, cuando son correlacionados la edad y el año cursado o, específicamente, la edad y el año aprobado. De este modo, la repitencia, la sobreedad y la deserción caracterizan las trayectorias escolares de los estudiantes indígenas en Argentina (UNICEF, 2009). Para el caso de las juventudes rurales en el país, prevalecen «tendencias educativas que señalan, el predominio de una valoración cada vez más positiva respecto a la educación, y con ello a períodos de escolarización formal más prolongados en las juventudes rurales contemporáneas en relación con sus generaciones anteriores» (Kessler, 2007 en Rojas, 2019, p. 7).

Con el estudio de las trayectorias buscamos someter a discusión ciertas ideas sedimentadas sobre el fracaso escolar de los niños, adolescentes y jóvenes indígenas y rurales. En este sentido, otras investigaciones han mostrado que la escuela funciona para los pueblos originarios a través de fuerzas centrífugas y centrípetas, es decir, la escuela simultáneamente ejerce atracción y repelencia para estos pueblos (Hecht, 2010). También se ha señalado que allí se realizan relecturas globales de las experiencias individuales y colectivas previas (Aikman, 2003), a la vez que se organizan y proyectan alternativas de futuro (Czarny, 2008). La experiencia universitaria, en particular, reviste un espacio que permite reconstruir las huellas que la escolaridad ha dejado en estos pueblos (Luján *et al.*, 2018).

En el caso de las juventudes rurales, se observa que la educación formal implica una inversión social, simbólica y económica para las mu-

jeros y sus familias de origen, lo que genera períodos de escolarización más prolongados, y notablemente distintos a los de las generaciones precedentes (Rojas, 2019). A esto se suma el crecimiento en la oferta educativa, que «aparece como un elemento que les permite desarrollar proyectos de vida diferentes a las generaciones anteriores» (Rojas, 2019, p. 16).

A continuación, señalaremos brevemente el perfil de las mujeres entrevistadas cuyas voces son retomadas en este trabajo.

La entrevista con Liliana² tuvo lugar en la sede central de la Universidad Nacional de Salta (ubicada en la ciudad homónima). La misma se llevó adelante durante varios encuentros entre 2015 y 2016³. En ese momento, Liliana tenía 25 años de edad y se encontraba cursando la carrera de Ingeniería Agronómica en la Facultad de Ciencias Naturales. La joven inició sus estudios en 2010 y, a la fecha de la entrevista, cursaba materias de 3.º y 4.º año. Es oriunda del pueblo de Animaná, departamento de San Carlos, el cual se encuentra a 208 km aproximadamente de la ciudad de Salta. Para costear su estancia comparte el alquiler de una pieza con su hermano, trabaja por la noche haciendo «*changuitas*»⁴ y, durante el día, se dedica a estudiar. También percibe la ayuda económica⁵ que ofrece la UNSa destinada a estudiantes carentes de recursos y con buen rendimiento académico⁶.

2 Se consignaron nombres ficticios para las participantes de la investigación, con el fin de resguardar su confidencialidad.

3 Entrevista realizada por Gonzalo Soriano en el marco de su beca doctoral «Jóvenes indígenas migrantes. Experiencias formativas y construcciones de sentido sobre estudiar en la Universidad Nacional de Salta. El caso del pueblo Diaguíta Calchaquí, Departamento San Carlos-Salta, Argentina»).

4 En la provincia de Salta, «changas» refiere al trabajo informal y ocasional con el que se espera subsistir debido a que no se cuenta con una relación laboral estable.

5 En el momento en el que se realizó la entrevista, la Universidad ofrecía distintos tipos de becas: económica y de transporte. Actualmente, se sigue ofreciendo la beca económica sumándose la de conectividad y de ayuda alimentaria.

6 Información recuperada de <http://becas.unsa.edu.ar/index.php/tbecas>

Liliana proviene de una familia constituida por diez hermanos y su madre está a cargo de todos ellos. Como joven universitaria, se reconoce como estudiante «*del interior*». Al referirse a su pueblo natal manifiesta provenir y ser «*del campo*», de «*zonas rurales*» donde trabajó en paralelo a sus estudios secundarios y universitarios en la cosecha de uvas. Menciona algunos rasgos que considera característicos: el modo en que se usa la lengua española en su pueblo, y el nivel educativo con el que egresó de la secundaria. Ambos son valorados negativamente cuando se los contrasta con el uso de la lengua y el nivel escolar impartidos en la ciudad, pues los estudiantes del interior, según sus propios términos, «*son re mal vistos*».

Por su parte, la entrevista realizada a Marta tuvo lugar en una de las oficinas de la Facultad de Humanidades, en la Sede Central de la UNSa, en febrero del año 2018⁷. En aquel momento, la entrevistada tenía 23 años de edad y se encontraba cursando la carrera de Antropología, en su tercer año. Sin embargo, esta fue su segunda carrera en la Universidad, ya que inició la carrera de Profesorado en Matemática en el año 2013, cursando el primer año exitosamente y llegando a iniciar el segundo, cuando decidió que la Antropología era su elección. Esta decisión implicó comenzar a trabajar, ya que su familia no apoyaba el cambio de carrera, por lo que Marta trabaja como camarera en un servicio de *cáterin* desde aquel año. Desde 2016, Marta vive con su hermana, que estudia en la Facultad de Ingeniería.

Marta proviene de un pueblo cercano a Iruya, llamado Colanzulí, distante a 277 km de Salta capital. Allí pasó su primera infancia junto a su familia, compuesta por sus padres y tres hermanos. Desde cuarto grado de la educación primaria, vivió en Iruya —pueblo ubicado a 23 km de Colanzulí y 290 km de la capital salteña— junto a su familia, hasta

7 Las entrevistas a Marta y Sara fueron realizadas por Nuria Macarena Rodríguez en el marco de su tesis doctoral: «Interculturalidad y Universidad: Desarrollo, Avances y Perspectivas del Proyecto de Tutoría con Estudiantes de Pueblos Originarios en la Universidad Nacional de Salta».

que migró a la capital salteña para continuar sus estudios universitarios. Ella y su familia se autoidentifican como pertenecientes al pueblo indígena kolla. Los kollas —junto a los mapuches— son quienes registran los mayores porcentajes de escolaridad entre los pueblos indígenas de Argentina (INDEC, 2010). Según los datos relevados en la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, 19,9 % de los kollas entre 15 y 49 años, han finalizado sus estudios secundarios y han ingresado al nivel superior (INDEC 2004-2005). Además, los kollas representan la mayoría entre los estudiantes indígenas de la UNSa (Rodríguez, 2020).

Por último, la entrevista con Sara se desarrolló en el mismo espacio físico que la de Marta, en marzo del año 2018. En aquel momento, la entrevistada tenía 26 años de edad y se encontraba finalizando la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación, ya no cursaba, solo presentaba exámenes finales. Además, se encontraba trabajando en la Escuela Hospitalaria de la provincia de Salta, específicamente realizando el acompañamiento de niños y niñas indígenas. Desde 2017 vive junto a su hermana, quien estudia la carrera de Enfermería.

Sara proviene de la comunidad de La Curvita, distante 500 km de la capital provincial. Migró a La Puntana para su educación secundaria y a la ciudad de Salta para su educación universitaria. La joven pertenece al pueblo wichí. Los wichí registran los niveles más bajos de escolaridad entre los pueblos indígenas de Argentina. Entre ellos, solo el 1,5 % ha tenido acceso a la educación superior (INDEC 2004-2005). Asimismo, son quienes muestran la mayor vitalidad en el uso de la lengua indígena (Sara aprendió como primera lengua, en el contexto doméstico, el idioma wichí⁸) y su modo de residencia es predominantemente rural (Ossola, 2015). En 2009, Sara ingresó a la Universidad Nacional de Salta junto a otros tres jóvenes varones de su mismo pueblo. Todos ellos fueron los primeros en sus familias y de sus comunidades en acceder a la universidad (Ossola, 2015).

8 Esto marca una diferencia con los procesos escolares de Marta y Liliana, quienes son monolingües en español.

Si bien tanto Sara como Marta se autorreconocen indígenas, sus comunidades forman parte de pueblos diferentes, que habitan regiones naturales diversas: sus culturas se asientan en prácticas disímiles y sus pueblos mantuvieron diferentes procesos de contacto y conflicto interétnico frente al avance de la sociedad mayoritaria. Debido a ello, sus experiencias escolares y trayectorias educativas presentan características disímiles, aunque es posible encontrar puntos en común.

Antes de cerrar el apartado metodológico, es importante destacar que los resultados que aquí se presentan se originan a partir de datos obtenidos con anterioridad a la pandemia por COVID-19 —tal como evidencian las fechas de las entrevistas—, pero que fueron procesados durante 2020 y 2021. Queremos destacar esto, pues el impacto de esta situación ha sido enorme tanto en las poblaciones con las cuales trabajamos como en la producción de conocimientos desde las Ciencias Sociales. De manera particular, si bien no hemos podido desarrollar trabajo de campo presencial desde marzo de 2020, ha sido un período de fuertes interpelaciones y replanteos, como así también se habilitó la posibilidad de usar las nuevas tecnologías de la información, sobre todo, para mantener los vínculos creados con anterioridad.

Las experiencias escolares de las jóvenes

Teniendo en cuenta la estructuración de las entrevistas y la sistematización de las mismas, los datos analizados son presentados en tres instancias que se corresponden con las experiencias formativas de las jóvenes en relación con los niveles formales de sistema educativo argentino. De este modo, en un primer momento presentaremos el análisis de las experiencias en educación primaria, luego las de educación secundaria y finalizamos con sus vivencias en la Universidad, donde se retomarán las singularidades de cada interlocutora, como también los aspectos que tienen en común.

Experiencias en la educación primaria

En lo que refiere al paso por la educación inicial (jardín de infantes) y primaria, destaca entre las entrevistadas el recuento de experiencias positivas:

Lo más lindo que me acuerdo de esa etapa de la primaria es que antes podía cursar o podía estar con todos los grados, no solamente niños, sino que se mezclaba con gente grande, con chicos que ya estaban en secundaria [] y había ese cuidado de parte de todos, ¿no? De los chicos jóvenes en ese momento. De los más pequeños y el cuidado también de esta maestra. (Entrevista a Sara, 5 de marzo del 2018)

La joven wichí recupera la experiencia escolar de la primaria como una experiencia comunitaria. Esto ocurre porque la escuela estaba inserta en la comunidad indígena, situación que permitía que las familias y los diferentes grupos de edad compartan las actividades diarias con las experiencias formativas escolares. Al respecto, se ha señalado que la escuela en las comunidades rurales e indígenas tiene roles destacados más allá de la formación escolar: es el lugar donde eventualmente se reúne la comunidad, donde se entrega el desayuno, el almuerzo, los bolsones alimentarios⁹; a la vez que representa la presencia estatal y contiene el pozo de agua, recurso esencial para la subsistencia (Ossola, 2015). Debido a ello, en la escuela primaria, se ponen en juego diversos recursos sociales, educativos y políticos de los cuales los niños, los jóvenes y las familias se apropian, comparten y disputan.

No obstante, lo anterior, la joven wichí también recupera eventos negativos de su paso por la escuela primaria, debido a la castellanización forzada: «tal vez negativo, esto de no poder hablar el idioma [...] en la primaria, por ahí quinto grado o sexto, por temor, de que siempre era hablar mal del profesor o del maestro» (entrevista a Sara, 5 de marzo del 2018).

9 En 2019 el Gobierno de la provincia de Salta establece el Plan Alimentario Salteño, para garantizar el funcionamiento de comedores en las escuelas los días sábados, domingos y feriados (Decreto N.º 1281/2019). En muchos casos, esto se tradujo en la entrega de los llamados «bolsones» de alimentos.

Como hemos señalado anteriormente (Ossola y Hecht, 2011), para el caso de los jóvenes wichí, ellos aprenden como primera lengua el wichí, la cual ligan a valores afectivos y a contextos familiares. A diferencia, el español se presenta como una segunda lengua relacionada con los vínculos interétnicos y con el aprendizaje escolar (que se asienta mayoritariamente en un modelo monocultural y *castellanizante*, más allá de que la Ley de Educación Nacional N.º 26206 sancionada en el año 2006 garantiza la educación intercultural y bilingüe).

En el caso de Marta y de Liliana, sus recuerdos de la escolaridad primaria se entremezclan con la participación en actividades agrícolas vinculadas con la reproducción familiar.

Los fines de semana era de quedarme en mi casa porque mis papás, aparte de que mi mamá trabajaba en la escuela, eran agricultores, entonces los fines de semana era ayudar en las chacras [...] y el ingreso principal era la agricultura. Mis papás sembraban papa, arveja y habas y bueno, había que trabajar toda la familia para que en el verano podamos cosechar la arveja y la papa, venderlas y tener plata para el invierno. (Entrevista a Marta, 12 de febrero del 2018)

De modo similar, Liliana expresa: «Nosotros somos diez hermanos y mi mamá nos llevaba durante la mañana a trabajar. Ella a la mañana ayudaba a chicos con discapacidad, y a la tarde nos llevaba a que le ayudemos a cosechar. Y yo sentía que no me gustaba» (18 de noviembre del 2016).

Este fragmento es ilustrativo de cómo vivenció la joven su participación en las actividades agrícolas de la familia, comentando que no se encontraba a gusto. Si bien se trata de una expresión particular, nos parece oportuno remarcar la singularidad de su voz, ya que, como veremos más adelante, irá marcando sus elecciones socioescolares.

La combinación entre trabajo doméstico o comunitario y las actividades educativas formales se encuentra presente en los relatos de las jóvenes entrevistadas, lo que supone la yuxtaposición de prácticas

vinculadas a la reproducción doméstica con otras relacionadas al rendimiento escolar.

Cabe señalar que, en los contextos familiares, las posiciones de enseñantes y aprendices adquieren una especificidad, donde «predomina —tanto por diferencias de edad, la posición dentro del grupo doméstico, como por las relaciones de autoridad— una configuración donde los hijos suelen ser aprendices y los padres expertos, la que generalmente es formulada como ayuda» (Padawer, 2015, p. 115). De tal modo, edad y posición social representan dominios de diferencias a las que se debe contemplar la cuestión de género, debido a que la división sexual de trabajo, son las mujeres las que, históricamente contaron con menores oportunidades formativas (Padawer, 2015).

Experiencias en la educación secundaria

En Argentina, como en muchos países de América Latina, existen grandes dificultades para que la población indígena, rural y hablante de lenguas indígenas desarrolle los estudios de nivel medio en los tiempos estipulados por los sistemas escolares y logrando su culminación en la edad proyectada. De esta manera, el desarrollo de estudios de nivel medio (secundaria) constituye una experiencia ambivalente y desafiante en los contextos de estudio, donde se evidencian ciertas rupturas con las experiencias sociolingüísticas previas, pero también aparecen nuevas relaciones socioafectivas.

Como hemos señalado más arriba, en la población indígena joven de Argentina, la tasa de asistencia escolar es significativamente más baja que la que se observa para los adolescentes y jóvenes no-indígenas. Asimismo, en observaciones de campo hemos notado que muchas jóvenes abandonan el colegio para dedicarse a trabajar (generalmente como personal de limpieza y cuidado, en ciudades cercanas a sus comunidades), o porque tienen hijos y constituyen nuevas familias (lo que en al-

gunos casos se observa como una incompatibilidad para continuar con los estudios).

En cuanto a los adolescentes y jóvenes que habitan en ámbitos rurales, se encuentra que,

la finalización del nivel secundario y la procura de mayores niveles educativos, conforman enormes desafíos en la provincia de Salta, sobre todo, para los jóvenes que habitan zonas rurales o zonas urbanas alejadas de los principales centros poblacionales de la provincia, [de este modo] la universalización de la educación secundaria presenta desafíos importantes en las áreas rurales en función de los problemas de accesibilidad geográfica, la marcada selectividad histórica del nivel, así como la demora sustancial en la implementación de los lineamientos de la Ley 26206 en la provincia [que establece la obligatoriedad de este nivel escolar]. (Romero *et al.*, 2020, pp. 151-152)

Una de las causas de deserción y abandono se debe a que, a diferencia de la educación primaria, que abarca gran extensión territorial, llegando a parajes muy alejados, los establecimientos secundarios son menos y no están dispersos por todo el territorio provincial. En la provincia de Salta encontramos establecimientos que pertenecen a los distintos niveles educativos: inicial-primario, secundario y superior (universitario y no universitario). Con relación al primero, se registra un total de 788 escuelas y 14 anexos, distribuidos así: 279 en ámbitos urbanos, 309 en rural dispersos y 214 en rural aglomerado. En vinculación con el segundo, y atendiendo a sus tres modalidades: común, técnica y jóvenes y adultos, se cuenta con 411 establecimientos educativos y 36 anexos. De todos ellos, 336 se encuentran en espacios urbanos, 26 en zona rural dispersa y 85 en rural aglomerado¹⁰.

10 Respecto a la educación superior no universitaria, hay 49 instituciones y 11 anexos, 56 en área urbana y 4 en rural aglomerado. La Universidad pública tiene su sede en la capital salteña y sedes regionales o anexos en los departamentos de Orán, Tartagal, Metán y Cafayate. La Universidad privada ofrece carreras presenciales y a distancia.

Debido a ello, muchos jóvenes que habitan en contextos rurales deben desplazarse para iniciar estudios secundarios. Como lo indica Sara: «después me fui a La Puntana, que queda a quince kilómetros de mi comunidad, porque en mi comunidad no había colegio, entonces hice toda mi secundaria en La Puntana» (5 de marzo del 2018).

Las dificultades vinculadas con la localización geográfica, conviven con otras: las económicas y las simbólicas. Las primeras son objeto de la política educativa, y buscan saldarse a través de prestaciones económicas, como la Asignación Universal por Hijo¹¹ (hasta los 18 años) y el programa PROG.R.ES.AR¹² (a partir de los 18 años). Tales prestaciones, «operan como factores socioeconómicos de estabilidad, tornando el futuro algo más previsible, a la vez que continúan vinculando a la educación formal con la expectativa de movilidad social» (Romero *et al.*, 2020, p. 151).

Respecto de las dificultades simbólicas, las mismas se asientan muchas veces en los preconceptos instalados en los entornos rurales e indígenas acerca de la poca utilidad que los jóvenes les darán a los conocimientos del secundario en sus localidades de origen.

De manera específica, entre los wichí, que tienen el porcentaje más bajo de egreso del nivel medio entre los pueblos indígenas en Argentina (Unicef, 2009), son recurrentes las críticas respecto de los contenidos que (no) les fueron transmitidos durante este nivel (Ossola, 2015). Sara lo expone de la siguiente manera:

-
- 11 La Asignación Universal por Hijo (AUH) es un plan social que otorga a quienes ganan menos que un salario mínimo vital y móvil, son desocupados, empleados no registrados o están inscriptos en programas de trabajo social, una ayuda económica mensual por cada hijo menor de dieciocho años.
 - 12 El Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) brinda una ayuda económica a jóvenes que no trabajan, lo hacen de manera informal o ganan menos que un salario mínimo vital y móvil, con el objetivo de que continúen y finalicen sus estudios de nivel primario, secundario o superior.

Bueno ya lo veía desde ahí [la secundaria] cómo los docentes trataban a los padres o a los propios estudiantes, de que bueno: ‘no hay que enseñarles tanto porque no van a seguir estudiando’ o ‘no van a hacer una carrera universitaria ni terciario’... Eso, creo que la mala enseñanza... nunca nos enseñaron bien. Siempre fue como más superficial muchas cosas. Así... básicas... o a veces se sentaban a charlar de cualquier tema. (5 de marzo del 2018)

Si bien aquí la crítica apunta a los docentes (ninguno de ellos era indígena), hay que señalar que la educación en contextos rurales y bilingües se encuentra permanentemente en debate respecto de sus fines, como así también en relación con los roles que docentes, directivos, padres, madres y estudiantes tienen y/o deberían tener. En todo caso, lo que buscamos resaltar, es la mirada crítica que la joven ha desarrollado sobre su escolaridad media, debido, parcialmente, a su posibilidad de acceder a la educación superior y por el hecho de trasladarse a vivir en la ciudad capital de la provincia.

Por otro lado, las características positivas asociadas a la escuela primaria (continuidad con el entorno familiar y comunitario, uso de la lengua indígena, etc.) desaparecen al referirse a la educación media. En parte, se debe a la interrupción que allí se produce respecto de las trayectorias sociales comunitarias (ya que estudiar en la secundaria requiere el alejamiento de los hogares familiares). Esto, que en un primer momento requiere de un gran esfuerzo de adaptación, permitirá luego el desarrollo de habilidades sociolingüísticas que redundarán de manera positiva en su inserción a la educación superior.

Experiencias en la Universidad

Una vez finalizada la educación secundaria, la continuidad de las trayectorias escolares de los jóvenes se encuentra condicionada por múltiples factores, como ser el origen socioeconómico de las familias de las que provienen, el origen geográfico, étnico, lingüístico y cultural. Pero también son importantes los procesos de toma de decisión de los su-

jetos, que se tornan dinámicos y pueden modificarse constantemente, ya sea por condiciones externas (contextuales) o por cambios personales (subjetivos) (Filmus *et al.*, 2003).

Entre los jóvenes indígenas en Argentina, el ingreso a la Universidad¹³ guarda múltiples sentidos. Lo primero que hay que destacar es que existen para estos pueblos diferentes modos de llegar a la Universidad. Para algunos, se trata de un proyecto por el que han tenido que esforzarse durante muchos años; otros llegan por situaciones más o menos fortuitas; y, en muy pocas circunstancias, se trata de una etapa de formación ya conocida, a través de algunas experiencias familiares previas (Ossola, 2020). «En todos los casos, el ingreso a la Universidad implica la apertura de una serie de negociaciones entre los jóvenes indígenas, sus familias y sus comunidades» (Ossola, 2020, p. 42). En el caso particular de las mujeres indígenas, la realización de trayectorias escolares prolongadas las ubica en nuevas posiciones sociales, hecho que puede generar tensiones debido al contraste que esta situación produce con los roles tradicionales ligados al cuidado de la familia y la maternidad.

Respecto de las juventudes rurales, se destaca que «las mujeres jóvenes rurales tienden a estudiar durante más años, mientras que los varones jóvenes rurales suelen trabajar e incorporarse a edades más tempranas en las explotaciones agrícolas o fuera de ella, lo que llevaría a disminuir los años de escolarización de estos últimos» (Rojas, 2019, p. 7).

A continuación, abordaremos el ingreso y la permanencia en la Universidad a partir del señalamiento de las diferentes barreras que las entrevistadas indican que han tenido que vencer por su condición de mujeres, jóvenes, indígenas y/o procedentes de contextos rurales.

Uno de los puntos de tensión sobre el seguimiento de carreras de nivel superior es la negociación con los padres. Como lo indica Marta:

13 En Argentina este ingreso es libre e irrestricto. La ley N.º 24521 fija la responsabilidad del Estado con educación superior, como un bien público y un derecho humano, y establece la gratuidad en la Universidad pública. No obstante, los mecanismos selectivos operan en el desarrollo de las carreras.

Me tocó convencer un poco a mi papá de que quería venir a estudiar, porque bueno mi papá es una persona muy machista y terminar el secundario era lo único que me iba a apoyar [...] después [tocaba] hacer lo que las mujeres hacen allá [en Iruya]: tener marido y dedicarse a ser amas de casas. Nada más. (12 de febrero del 2018)

De manera más precisa, Marta señala que sus padres no querían que se fuera del pueblo, y la alentaban a aceptar la beca para la cual había sido seleccionada, que la habilitaba a trabajar en el sector del turismo, dentro del pueblo:

[Mis papás] querían que me quedara allá [en Iruya]. Porque me iban a tener cerca, no me iba a venir a vivir a un lugar muy [alejado]. Ellos pensaban que la ciudad era peligrosa y creían que era algo que me merecía: que me becaran para atender hotelerías. Y les dije que no, que yo quería estudiar. (12 de febrero del 2018)

A propósito, se ha señalado que las jóvenes, a partir de la elección de continuar con sus estudios superiores «se constituyen como transgresoras de la costumbre y en ocasiones el costo es la estigmatización y la ruptura de lazos familiares» (Valladares, 2008 p. 74). En estos casos puntuales no se produjo una ruptura de los lazos, pero sí una puesta en cuestión de los roles que las mujeres ocupan y/o pueden llegar a ocupar en los contextos rurales e indígenas.

Nos gustaría destacar que no es el hecho de acceder a la educación superior el problema en sí. Los cuestionamientos surgen a partir de la decisión de seguir una carrera cuyo desarrollo implica mudarse a una ciudad grande, donde se desconoce cuáles serán los vínculos que las jóvenes podrán crear. Como lo indica Liliana:

Por ejemplo, allá [en Animaná] era: 'la mujer está para nacer, crecer, servir al hombre, cocinar al hombre y vivir ahí y que el hombre te dé la plata.' Mi mamá todavía sigue pensando así [...] Y no. Llegas acá [ciudad de Salta] y te encontrás con miles de cosas que nada que ver. [Encontrás] que la mujer también puede salir a trabajar, puede hacer millones de cosas. Entonces vos llegas acá y empezas a ver mujeres pro-

fesionales que tuvieron los huevos de salir adelante. Las escuchas hablar y es impresionante, y son modelos a seguir. (18 de noviembre del 2016)

Entre los nuevos vínculos que se generan en la ciudad destaca la posibilidad de contactarse con personas que ejemplifiquen otros modos de pensar y actuar, diferentes a los que predominan en las comunidades y los pueblos de origen. Esto sucede, por ejemplo, con mujeres que han culminado los estudios universitarios y muestran que es posible asumir roles, de manera simultánea, en tanto mujeres y profesionales.

Por último, es importante ver de qué manera se reconfigura la idea del retorno a la comunidad entre mujeres de origen rural que se profesionalizan en las ciudades. Sobre este aspecto, Liliana expresa:

Quiero volver a mi pueblo. Quiero volver y que ellos me vean diferente a mí. Quiero volver y que vean que una mujer pudo. Que una mujer de Animaná, de la nada, que todos decían que vengo de la nada; incluso mis hermanos, hasta el día de hoy, me dicen que una mujer no es nada. Quiero que me vean como otra cosa. Mira soy una mujer, tengo 26 años, no tengo hijos, quiero seguir creciendo. (18 de noviembre del 2016)

En este testimonio, la joven problematiza las posibilidades que, en su pueblo, poseen los hombres por encima de las mujeres. Que una mujer sea considerada como «nada» da cuenta de las representaciones que prevalecen sobre ciertas tareas y roles asignados según la marca biológica: la realización de actividades agrícolas y de cuidado. De tal forma, Liliana, a partir de su experiencia, cuestiona estos discursos y prácticas promoviendo irrumpir con las concepciones hegemónicas de género que prevalecen en su pueblo.

Reflexiones finales

En este capítulo repasamos algunas experiencias escolares de nuestras interlocutoras, todas ellas mujeres universitarias, indígenas y/o provenientes de contextos rurales. Nos referimos a cada nivel escolar como una comunidad de práctica, con roles instituidos (por

ejemplo, aprendices y enseñantes), que contienen saberes y formas de hacer propias, como así también modos específicos de transmitir los conocimientos.

Al analizar las entrevistas encontramos que la biografía escolar se compone de múltiples recuerdos, a través de los cuales se movilizan vínculos afectivos, sentidos de pertenencia y habilidades de adaptación a diferentes entornos. En este sentido, vinculamos la interculturalidad con la capacidad de aprender y desaprender, de reconstruir las enseñanzas previas y de ponerlas en juego en contextos diversos.

Si tomamos en cuenta la variable género, se observa que el desarrollo de trayectorias escolares prolongadas genera ciertos puntos de encuentro y otros de tensión si se las compara con las que son desarrolladas por los varones de su misma procedencia y generación. Esto se produce por la preponderancia del rol reproductivo y de cuidado en la vida de las mujeres, y de los acontecimientos culturales que se organizan en torno a ello (maternidad, conformación de nuevas familias, cuidados del hogar y de los menores, etc.). En este punto, se observa que la decisión de realizar estudios de nivel superior genera de manera específica algunas tensiones familiares, debido a la lejanía geográfica (mudarse para vivir en la ciudad), y a que fricciona un mandato social implícito, en tanto provoca altercados en las configuraciones subjetivas tendientes a reproducir significaciones hegemónicas de género (la estimulación y aceptación de las carreras escolares de las muchachas hasta la secundaria).

En la misma línea, es importante advertir cómo las niñas, adolescentes y mujeres jóvenes han ampliado sus oportunidades formativas con relación a sus madres, tanto en la posibilidad de permanecer más años en la escuela como de participar de actividades que, en la generación anterior, no eran tan frecuentes (Padawer, 2015).

En términos generales, encontramos que la educación primaria suele reconstruirse a partir del recuento de características positivas, ya

que se evocan recuerdos familiares y comunitarios. De cierto modo, la escolaridad en el nivel primario forma parte de la experiencia comunitaria de vida y en la escuela se recrean las alianzas y los afectos, pero también las fricciones comunitarias e interétnicas. En este sentido, la escuela primaria significó para estas mujeres la necesidad de adaptarse a pautas culturales y lingüísticas ligadas a la cultura occidental, citadina y castellanizante. Esto se vincula con la poca adaptabilidad de la institución frente a las pautas culturales locales, ya que «continúa siendo un desafío [para las escuelas] entender otras formas no escolares de transmisión de conocimiento social que, con frecuencia, quedan subsumidas [...] y, por lo tanto, resultan desconsideradas, sancionadas socialmente y en ocasiones perseguidas» (Padawer, 2015, p. 131). Esto se manifiesta de manera preponderante en el uso de las lenguas (español/lenguas indígenas), ya que en el caso de Sara podía hablar su lengua, pero a escondidas de los maestros, pues la lengua instituida para la enseñanza fue, exclusivamente, el español.

En el análisis de las entrevistas aparece la coexistencia, durante la niñez, de dos comunidades de práctica: la escolar y la de reproducción doméstica. Ambas tienen mandatos, formas de acercarse al conocimiento y finalidades muy diferentes; pero lo que nos interesa destacar aquí son las maneras en que nuestras interlocutoras se han posicionado frente a esos ámbitos, y cómo los mismos han permeado sus conformaciones subjetivas y sus elecciones escolares.

Al indagar por la educación media, encontramos que constituye un espacio importante para el afianzamiento en las comunidades de práctica escolares, a la vez que permite la ampliación de las experiencias socioescolares entre las jóvenes de contextos indígenas y rurales. El ingreso a la educación media significa para las jóvenes el abandono de la casa familiar, y con ello la lejanía de las actividades agrícolas y de cuidado que el entorno primario demanda.

Asimismo, la migración a las cercanías de los colegios secundarios trae aparejado la convivencia con pares de distinta procedencia, filiado-

nes étnicas y de género, lo que les permite vivenciar nuevas experiencias sociales y lingüísticas. Durante este periodo aparecen las dificultades económicas y de orden simbólico, pues de manera constante surgen interrogantes tales como «¿estudiar es para mí?, ¿podré lograrlo?». Esto se relaciona con las interpelaciones de las personas con quienes interactúan, principalmente los docentes, entre quienes prima la desconfianza sobre la posible capitalización de los saberes brindados en la educación media. Por último, finalizar este nivel marcará importantes diferencias con otras y otros jóvenes de su misma generación, debido a la red de contactos intercomunitarios con la que se cuenta, la ampliación de los repertorios lingüísticos (principalmente el afianzamiento en los usos verbales y escritos del español) y las posibilidades brindadas por la acreditación curricular (obtención de una diploma).

Queremos cerrar el capítulo destacando que el desarrollo de carreras universitarias aparece como una decisión que transgrede los mandatos comunitarios, asemeja sus recorridos socioescolares con las trayectorias de los varones de su misma edad y procedencia, y proyecta un horizonte de movilidad social, reconocimiento e igualdad de género.

El análisis realizado nos permite sostener que las identidades juveniles indígenas o rurales de las estudiantes, asumen nuevas significaciones al habitar la Universidad. Estas significaciones se construyen de formas situadas y particulares, por lo que resulta necesario pensar las identidades a partir de los sentidos sociales que ellas mismas producen. Creemos que en el caso de las jóvenes estas resignificaciones ocurren en dos sentidos, uno compartido con sus pares varones, en relación con sus pertenencias étnicas particulares y las reconfiguraciones de sus identidades indígenas a partir del paso por la educación superior, y otro, por ser mujeres, donde observamos la presencia tácita, pero también explícita, de posicionamientos críticos y/o reflexivos frente a los roles de género que determinan formas de ser y actuar específicas para mujeres y varones, presentes en las sociedades occidentales como en los pueblos a los que pertenecen. Roles que, como dijimos con anterioridad, ubican

a las mujeres como las encargadas primarias de las tareas reproductivas y cuidado. Será objeto de futuras investigaciones indagar con más profundidad cuáles son los nuevos (si es que los hay) sentidos y significados que ellas mismas le otorgan a sus identidades sexo-genéricas a partir de su tránsito por la Universidad.

Referencias bibliográficas

- Aikman, S. (2003). *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. IEP Ediciones.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Czarny, G., Ossola, M. y Paladino, M. (2018). 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. <http://revistas.unap.edu.pe/antroa/index.php/ANTRO/article/view/320/297>.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20171122033344/Biografia_educacion.pdf. Consultado el 5 de abril de 2021.
- Filmus, D., Miranda, A. y Zalarayan, J. (2003). La transición entre la escuela secundaria y el empleo: los recorridos de los jóvenes en el Gran Buenos Aires. *Estudios del trabajo*, 26, 3-25 <https://www.aset.org.ar/docs/Filmus,%20Miranda,%20Zelarrayan%2026.pdf>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (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*. http://trabajo.gob.ar/downloads/pueblosindigenas/wichi_mbya_guarani.pdf.
- González, M., Cantore, A., García Palacios, M. y Enriz, N. (2019). Géneros, sexualidades e interculturalidad. Experiencias formativas de jóvenes mbyá y toba/qom en ámbitos escolares y sanitarios. En A. Hecht, M. García Palacios y N. Enriz (comps.), *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina* (pp. 51-66). Grupo Editor Universitario.

- González Cangas, Y. (2003). Juventud rural: trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Nueva Antropología*, 19(63), 153-175. <http://www.scielo.org.mx/pdf/na/v19n63/v19n63a8.pdf>.
- Hecht, A. (2010). *‘Todavía no se hallaron hablar en idioma’. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Lincom.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2004-2005). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI)*.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). *Censo Nacional de Población y Viviendas*. Ministerio de Economía y Producción.
- Kropff, L. (2009). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. *Avá*, 16, 171-187. http://www.ava.unam.edu.ar/images/16/pdf/ava16_kropff.pdf.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima* (16.^a ed.). Cambridge University Press.
- Levinson, B., Sandoval Flores, E. y Bertely-Busquets, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 825-840.
- Luján, A., Soto, M. y Rosso, L. (2018). Experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad convencional del nordeste argentino. *Antropología Andina*, 5(1), 43-66. <https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/28025>.
- Ossola, M. (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. EDUNSE.
- _____. (2020). Jóvenes indígenas y educación superior en Argentina. Experiencias y desafíos del ingreso, la permanencia y la graduación universitaria. *Desidades*, 26(8), 39-51. http://desidades.ufrj.br/es/featured_topic/jovenes-indigenas-y-educacion-superior-en-argentina-experiencias-y-desafios-del-ingreso-la-permanencia-y-la-graduacion-universitaria/.
- Ossola, M. y Hecht, A. (2011). Relatos de jóvenes sobre el wichí y el español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta. *Novedades Educativas*, 244, 7-11.
- Pacheco Ladrón de Guevara, L. (2013). La construcción de cohesión social en la ruralidad. En L. Pacheco Ladrón de Guevara, R. Román Pérez y M. Urteaga Castro-Pozo, *Jóvenes rurales. Viejos dilemas, nuevas realidades* (pp. 19-30). Universidad Autónoma de Nayarit: Juan Pablos Editor.

- Padawer, A. (2004). Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo. *Kairos: Revista de Temas Sociales*, 8(14), 1-14. <http://www.revistakairos.org/wp-content/uploads/ana-padawer.pdf>.
- _____ (2015). Infancia y trabajo a través de las generaciones: la transmisión de conocimientos vinculados a la reproducción social en contextos rurales en transformación. *Politica e Trabalho*, 43, 113-132. <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/24603>.
- Rodríguez, N. (2020). *Interculturalidad y Universidad: Desarrollo, avances y perspectivas del Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios en la Universidad Nacional de Salta*. [Tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Rodríguez, N. y Ossola, M. (2019). University Tutoring and Intercultural Education: Debates and Experiences. *Alteridad*, 14(2), 172-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.02>
- Rojas, J. (2019). Estrategias educativas de mujeres jóvenes rurales del suroeste de la provincia de San Juan, Argentina. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación* 4, 1-18. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/2051/2296>.
- Romero, N., Rodríguez, J. y Salazar Acosta, L. (2020). *Jóvenes, escuela secundaria y políticas estatales. Impactos de la AUH en la provincia de Salta*. EUNSA: Editorial de la Universidad Nacional de Salta.
- Urteaga Castro-Pozo, M. (2010). Género, clase y etnia. Los modos de ser joven. En R. Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 15-51). FCE.
- Valladares, L. (2008). Ser mujer y ser joven en las comunidades indígenas de México. En L. Pérez Maya (coord.), *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina* (pp. 69-91). INAH.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2016). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

