ACTAS

V Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina

"Juventudes en disputa. Permeabilidad y tensiones entre investigaciones y políticas" - Rosario 2016 -

Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina

GT14: Identidades étnicas: jóvenes urbano originarios / jóvenes en comunidad

1- Bournissent, María José; Gervasoni, Bárbara; Allegranza Linian, Maria Luz; Guantay Lagoria, Claudio; Bernhardt, Nadia. *Proceso de educación intercultural e inclusión de Pueblos Indígenas en la Universidad Nacional del Litoral*

2- Bustamante, Fernando. *Comunicación/educación e interculturalidad. Rastreando espacios de interpelación y reconocimiento entre indígenas wichí en el Chaco salteño, Argentina*

3- Daza, Giovanny. *Jóvenes indígenas en contexto urbano. Espacialidades híbridas y nuevas sensibilidades*

4- Guantay, Javier Rodrigo. *Facebook: la muerte en las redes sociales*

5- Hadad, María Gisela. *La construcción juvenil y urbana de la identidad mapuche en Argentina. Los casos de la Ruka Mapuche y Mapurbe*

6- Rinaldi, Camila; Wingeyer, Hugo Roberto. *Interpretaciones de los jóvenes del NEA sobre la diversidad cultural: una mirada sociosemiótica*

7- Villarreal, María Claudia. *Jóvenes qom en Rosario. Procesos educativos, etnopolíticos e identitarios*

8- Wingeyer, Hugo Roberto. *El estudiante de "frontera" y la diversidad socio-cultural. Análisis de producciones escritas de jóvenes ingresantes (2015-2016) de la Facultad de Humanidades de la UNNE*

9- Zaffaroni Adriana; Rodríguez, Mirian Elizabeth; López, Fabiana R. *Otras formas de ser joven: la juventud desde la mirada de los abuelos diaguito calchaquí*

10- Zaffaroni, Adriana; Romero, Celia Renata; Villanueva Molina, Micaela; Bono, Agustín Alejandro. *Recuperando la Memoria y la identidad de la Comunidad Diaguita Calchaquí: valorizando formas de ser y estar en los jóvenes del Valle Calchaquí*

11- Zaffaroni, Adriana; Cayo, Valeria Florencia; Guanuco Martínez, Lucía Daniela. *Modos de familia y crianza en los jóvenes de la década del '70 en los Valles Calchaquíes*

12- Soriano, Gonzalo Víctor Humberto. *Estudiar en la universidad nacional de salta: procesos migratorios de jovenes descendientes diaguito calchaquíes de los departamentos de san carlos y cafayate*

ISSN 2422-7498

Proceso de educación intercultural e inclusión de Pueblos Indígenas en la Universidad Nacional del Litoral

Bournissent, María José
Gervasoni, Bárbara
Allegranza Linian, Maria Luz
Guantay Lagoria, Claudio
Bernhardt, Nadia
Programa de Derechos Humanos, UNL
mjbournissent@gmail.com
Cándido Pujato 2751, Ciudad de Santa Fe, Provincia de Santa Fe

GT 14: Identidades étnicas: jóvenes urbano originarios / jóvenes en comunidad

Resumen

Las comunidades indígenas de la Provincia de Santa Fe presentan un alto grado de vulnerabilidad respecto a sus derechos individuales y colectivos que, como Pueblos Indígenas, se les ha reconocido en diferentes instrumentos jurídicos. Esta situación no es ajena a lo que acontece en la Argentina, donde persiste una gran brecha entre la enunciación y la aplicación práctica de los derechos humanos de los pueblos indígenas.

La Universidad Nacional del Litoral, a través del Programa de Derechos Humanos, ha desarrollado una línea de trabajo que comprende distintas acciones que promueven la construcción de un diálogo intercultural y favorecen la inclusión de los Pueblos Indígenas.

La consolidación del trabajo se fue entretejiendo en una trama de vínculos recíprocos que se sostienen a través de diferentes propuestas que articulan las áreas de extensión, docencia e investigación. Así se han llevado a cabo actividades de capacitación, difusión y divulgación vinculadas a numerosos proyectos de extensión de interés social y propuestas de formación para el grado y el posgrado.

Transcurridas varias experiencias de trabajo conjunto con comunidades y referentes indígenas, se comenzaba a pensar en la necesidad de conformar un espacio académico sostenido en el tiempo, que permita introducir a los estudiantes de todas las carreras de la UNL, en la problemática de los Pueblos Originarios. En consecuencia, en el año 2012 se creó la cátedra electiva “Pueblos Originarios en diálogo interdisciplinario” aprobada por Resolución del Consejo Superior; la que a partir del año 2014 se comenzó a dictar también como Seminario Optativo en la Licenciatura de Trabajo Social.

Finalmente se pensó en la posibilidad de que jóvenes indígenas pudieran acceder a la Universidad para su formación en un proceso intercultural. Es así que se crea el Programa de Inclusión para Jóvenes de Pueblos Indígenas abierto en primera instancia a las carreras de Abogacía y Trabajo Social, el que involucra a las Secretarías de Bienestar, Académica y Extensión de la UNL; el Programa de Derechos Humanos y a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Tiene como objetivo la promoción de procesos de inclusión socioeducativa interculturales entre la Universidad y comunidades indígenas, priorizando las comunidades de la región; poniendo en valor la diversidad y el diálogo entre culturas. Comprende acciones de índole material, de asistencia pedagógica e intercambio de conocimientos para promover una experiencia de interculturalidad.

Al inicio del año lectivo 2014, la FCJS recibió a 16 jóvenes indígenas provenientes de comunidades del Pueblo Moqoit (Santa Fe) y 4 jóvenes procedentes de Salta y Tucumán, pertenecientes a los Pueblos Indígenas Diaguita-Calchaquí y Wichi.

Desde 2015 estos jóvenes que continúan estudiando en el marco del Programa de Inclusión, impulsan actividades para contribuir a la visibilización y a la organización de los Pueblos Indígenas, propiciando la formación de otros jóvenes indígenas en el proceso de reivindicación histórica de sus derechos colectivos. Su participación en el Proyecto de Extensión de Interés Social “Nacaipi”. Prácticas comunitarias de educación intercultural con jóvenes indígenas” pretende fortalecer un desarrollo con identidad de las comunidades indígenas de Santa Fe, a partir de prácticas comunitarias de educación intercultural que protagonicen los jóvenes indígenas como dinamizadores en sus comunidades.

Palabras clave

Comunidades indígenas – Universidad – Programa de Derechos Humanos – Inclusión

socioeducativa – interculturalidad – Jóvenes indígenas

Reconocimiento constitucional de los derechos de las Comunidades Indígenas

A partir de la segunda mitad del siglo pasado los indígenas empiezan a ser considerados especialmente como vulnerables y son incorporados a los instrumentos normativos internacionales. Gracias a los mismos, los pueblos indígenas cuentan en la actualidad con herramientas para la protección de sus derechos.

La reforma constitucional que se llevó adelante en Argentina en 1994, no queda exenta de este reconocimiento y produce cambios institucionales relevantes. Transforma toda una concepción

del Estado al modificar principalmente un artículo que hasta entonces constituía la máxima expresión del paternalismo y la dominación (en cuanto menciona la conversión de los indígenas al catolicismo) y se presenta como una muestra más de los cambios que se han producido en la materia en todos los países de la región, cuyo eco se expresa en la letra del articulo 75 inc. 17 de la Constitución Nacional Argentina reformada:

"Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a la educación bilingüe e intercultural, reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano, ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a los recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones".

Este artículo, al reconocer la preexistencia de los Pueblos Indígenas en nuestro territorio, se convierte en el punto de partida para la protección del resto de los derechos: la posesión y propiedad comunitaria de la tierra que tradicionalmente ocupan y lo relativo al uso y goce de los recursos naturales en los territorios que habitan -lo que constituye un aspecto medular en la organización interna de la vida de las comunidades y en definitiva se convierte en una cuestión de supervivencia-. También se le reconoce el derecho a conservación de su identidad étnica y cultural, derecho a una educación bilingüe e intercultural, y el derecho a la personería jurídica de sus comunidades.

La abogada, docente y especialista en la materia, Silvina Ramírez considera que: "los derechos de los pueblos indígenas no constituyen una 'concesión' otorgada por del Estado, sino que se conforman con antelación a la construcción de los Estados modernos, tal como los conocemos, lo que permite también reconsiderar el perfil que debe asumir un Estado intercultural, que 'tome en serio´ los derechos de los pueblos originarios."[1]

Este cambio sustancial y esencial para las comunidades indígenas, no se demuestra en la práctica, dado que aún siguen siendo vulnerados sus derechos. La propiedad y la garantía de una educación intercultural son todavía una deuda pendiente en el Estado argentino.

Universidad y Comunidades Indígenas

Tradicionalmente las Universidades fueron concebidas como espacios educativos para los hijos de las elites políticas y económicas, cuya formación traería aparejada la posibilidad de seguir

[1] RAMÍREZ, Silvina. "Derechos de los Pueblos Indígenas: Protección Normativa, Reconocimiento Constitucional y Decisiones Jurídicas" Pág.4

perpetuando su posición social privilegiada[2]. Sin embargo, en muchos países de América Latina esa concepción fue discutida fuertemente por diversos sectores sociales y políticos, que pugnaron por una Universidad pública, laica y gratuita, que se consolide como un derecho y no como un privilegio. Esa lucha y ese ideal fueron receptados en el texto de la Declaración Final de la Conferencia Regional de la Educación Superior para América Latina y el Caribe, en el año 2008. En este documento se dice de forma precisa que la Universidad es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados[3].

Considerar a la Universidad como un Derecho Humano nos lleva a preguntarnos por el significado de esta afirmación. En este sentido, resulta muy útil revisar lo establecido en la Convención Americana sobre Derechos Humanos, cuyo artículo 1.1 dispone: "Los Estados Partes en esta Convención se comprometen a respetar los derechos y libertades reconocidos en ella y a garantizar su libre y pleno ejercicio a toda persona que esté sujeta a su jurisdicción, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social" y para disipar toda clase de dudas acerca de a quién se considera "persona" aclara seguidamente: "Para los efectos de esta Convención, persona es todo ser humano". Ahora bien, que la educación superior sea considerada como un derecho humano, implica que la misma gozará de la alta protección concedida a este tipo de derechos, por revestir el carácter de fundamentales. Asimismo, participará de los caracteres de universalidad, indivisibilidad, interdependencia, progresividad, inalienabilidad e imperatividad.

Argentina ha firmado tanto la Declaración Americana sobre Derechos Humanos como la Declaración Final de la Educación Superior, por lo tanto no cabe dudas de que nuestra regulación consagra este derecho humano a la Universidad. Volvamos a la idea de "universalidad" que está fuertemente vinculada a la noción de no discriminación[4] en el goce y ejercicio de los derechos humanos. Diversos colectivos aún no pueden acceder a la educación superior, puesto que aunque se garantice la gratuidad de la enseñanza universitaria, muchas otras necesidades básicas no les son cubiertas, encontrándose en una situación de particular vulnerabilidad y siendo objeto de discriminación.

Este estado de situación donde algunas personas acceden a la educación superior y otras no, nos invita a visibilizar la distancia, la separación y la exclusión con la que muchas veces nos

---

[2] RINESI, Eduardo. Reflexiones vertidas en la clase 2 de la Diplomatura en Gestión y Promoción de Derechos Culturales (modalidad virtual), dictada por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y el Centro Cultural Floreal Gorini, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=kgCxvO-cJRM&feature=youtu.be

[3] Planteo presente en las primeras líneas de la mencionada Declaración, disponible en: http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm, fecha de consulta: 30 de octubre de 2016.

[4] Como ya fuera mencionado, la Convención Americana sobre Derechos Humanos de 1969, establece en su artículo 1 :" Los Estados Partes en esta Convención se comprometen a respetar los derechos y libertades reconocidos en ella y a garantizar su libre y pleno ejercicio a toda persona que esté sujeta a su jurisdicción, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social". A su vez, la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 establece en su artículo 2 que "Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición".

relacionamos con el “otro”. Ese “otro”, está encarnado por diferentes colectivos que por diversas razones a lo largo de la historia son o han sido ubicados en una especie de subcategoría, en comparación con otros humanos que tendrían el indiscutible derecho a gozar de todos los derechos humanos reconocidos[5]. Cuando visibilizamos estos grupos vulnerables, sin dudas deberíamos pensar en las mujeres, las personas con discapacidad, los afrodescendientes y en los pueblos originarios. Esa situación desfavorecida frente al Estado y a la legislación ha sido progresivamente remediada a partir de la lucha por alcanzar lo más parecido a una “igualdad de posiciones”, entendiendo que la igualdad de oportunidades no era más que un mito cuando los diferentes sujetos partían de bases tan disímiles[6].

Particularmente aquí nos interesa centrarnos en el colectivo de los Pueblos Originarios, a partir de cuyo conocimiento y reconocimiento de una situación de especial vulnerabilidad es que se han dictado diferentes Convenciones y Declaraciones en el seno de diversos Organismos Internacionales, así como legislaciones a nivel local[7]. Las inequidades que sufren los Pueblos Indígenas están fuertemente enquistadas y son derivadas de la herencia colonial. El problema indígena surgiría porque éste colectivo reclama la restitución de los derechos de los que los otros gozan. Esta modificación de la relación de subalteridad es considerada por Daniel Mato como una “cuestión política”, porque la solución sólo podría llegar de la mano de la política. En el libro “Educación Superior y Pueblos Originarios” el mencionado autor plantea que la cultura y el conocimiento han sido históricamente los motores de la evolución humana y son herramientas muy útiles al momento de evitar el temor al otro, procurando el logro de reacciones distintas al momento del “encuentro” con el “otro”. Sin embargo, podrían no ser suficientes para limitar ese miedo a lo desconocido, ese terror del “hombre blanco” al que no lo es, puesto que habría “estructuras estructuradas estructurantes”[8] que harían al sujeto occidental y que complejizarían el logro del objetivo.

La Universidad no es una isla en el entramado social y hacia ella permean los intereses, las disputas y los imaginarios de la sociedad en la cual se encuentra inserta, por eso, la diferencia, el temor al otro, no puede sino estar presente también dentro de los diferentes niveles del sistema educativo. Se materializa en la exclusión, rechazo, desconfianza hacia estudiantes, docentes, visiones del mundo, lenguas y formas de conocimiento que son la esencia cultural de los pueblos indígenas.

El derecho a la educación en general y a la educación superior en particular, forma parte del plexo de derechos culturales. Este grupo de derechos tienen por objetivo garantizar o tender a

---

[5] JOZAMI, Eduardo. Palabras Preliminares del libro “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos”, p. 16, Daniel Mato coordinador, Editorial EDUNTREF, Buenos Aires, 2016.

[6] DUBET, François. “Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades”, p. 53. Editorial Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 2011.

[7] Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), Declaración Americana de los Derechos de los Pueblos Indígenas (2006), Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre “Pueblos Indígenas y tribales en países independientes” (1989), Constitución de la Nación Argentina de 1994, artículo 75 inc. 17, Ley 26160 de Propiedad Comunitaria Indígena (2006), etc.

[8] JOZAMI, Eduardo. Palabras Preliminares del libro “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos”, p. 7, Daniel Mato coordinador, Editorial EDUNTREF, Buenos Aires, 2016.

garantizar el desarrollo de las personas en la colectividad, implican el reconocimiento de las identidades, el respeto por el patrimonio cultural, y el disfrute de los conocimientos producidos por la ciencia y la cultura[9]. La producción de conocimiento es específica en la educación superior y la cultura es un pilar indisociable de la academia y de la actividad intelectual. Por eso mismo, la Universidad debe tener en cuenta la diferencia sin anularla a la hora de producir conocimiento. Entonces, la diferencia no debe ser un problema a solucionar, sino una realidad que permita generar un proceso donde la multiculturalidad puede encontrar un espacio para relacionarse entre sí y compartir saberes y valores, además de negociar y recrear imaginarios y bienes simbólicos en un ambiente deseable de respeto, legitimación e inclusión[10].

Si pensamos en los Pueblos indígenas con culturas tan distintas a la occidental, el derecho humano a la Universidad no puede ser entendido sólo como el derecho a ingresar, a permanecer, aprender, avanzar y a que los docentes se hallen fuertemente comprometidos con los educandos[11]. La sola idea de "admitir" y "recibir" a las poblaciones indígenas en los claustros universitarios, es una forma de vulnerar sus derechos culturales, puesto que no pueden expresar sus diversas manifestaciones culturales, visiones del mundo, historias, lenguas, modos de producción de conocimientos y de aprendizaje que les son propios. El sistema educativo debe tratar de acortar las distancias entre personas, generando un encuentro para crear una educación multicultural que avance hacia la construcción de una sociedad más equitativa. Compartimos con Mato la idea de que es compleja la dilución de las fronteras entre un "ellos" y un "nosotros", pero una Universidad Intercultural debe ser un objetivo. Para ello, resulta troncal alentar el desarrollo profesional y una masa crítica de egresados indígenas y las experiencias interculturales docentes de carácter transversal a las que se suman la creación de acervos informativos, foros, y de debate entre interculturalidades armónicas y asimétricas. El encuentro de culturas en la Universidad no debe ser visto como una nueva oportunidad de reforzar y reproducir los tradicionales mecanismos de dominio de una cultura sobre otra, sino como una oportunidad para "democratizar, descolonizar, diferenciar y/o interculturalizar la educación superior"[12].

En esta línea de "abrir" las Universidades para que puedan acceder los colectivos tradicionalmente excluidos, existe la modalidad de "inclusión de individuos", a través de becas, cupos, programas de apoyo psicosocial, etc. En este marco, rara vez se acogen las demandas y propuestas de los pueblos indígenas, a la vez que su idioma y su cosmovisión no forman parte de los planes de estudio. A menudo se crean programas especiales para esos sujetos,

---

[9] "Derechos culturales. Cultura y desarrollo", disponible en: http://www.culturalrights.net/es/principal.php?c=1, fecha de consulta: 29 de octubre de 2016.

[10] MATO, Daniel. "Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos", p. 16, Daniel Mato coordinador, Editorial EDUNTREF, Buenos Aires, 2016.

[11] RINESI, Eduardo. Aclaraciones a propósito del derecho humano a la educación, clase 2 de la Diplomatura en Gestión y Promoción de Derechos Culturales (modalidad virtual), dictada por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y el Centro Cultural Floreal Gorini, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=kgCxvO-cJRM&feature=youtu.be

[12] MATO, Daniel. "Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos", p. 21, Daniel Mato coordinador, Editorial EDUNTREF, Buenos Aires, 2016.

que reciben el nombre de “interculturales”, pero en sociedades pluriculturales, la educación intercultural debe ser orientada a todos los individuos en todos los niveles educativos. Esto, según Mato, es fundamental para construir sociedades socialmente sostenibles, `para conocernos y valorarnos en tanto culturas distintas, para aumentar las potencialidades de desarrollo de lengua, conocimientos, formas de producción y de acumulación, visiones del mundo. Para procurar este avance social, estas instancias de encuentro entre culturas deben tender a generar procesos de alimentación y retroalimentación a partir de foros, cursos, formación de una masa crítica de profesionales indígenas, experiencias docentes interculturales de carácter transversal, creación de acervos informativos especializados, conferencias, debate por la interculturalidad simétrica y asimétrica y aportar modelos para una educación intercultural inclusiva. Otras posibilidades de diálogo intercultural estarían encarnadas por los proyectos de vinculación destinados a mejorar la calidad de vida de las comunidades, donde se integran saberes académicos y de las comunidades, ya sea para mejorar la vida en las comunidades o generando proyectos de investigación que producen conocimientos, sistematizan lenguas o generan tecnologías que comparten con las comunidades. A este respecto, el diálogo intercultural debe estar presente en los mecanismos “formales” que por su rigurosidad pueden redundar en la exclusión de los sabios y maestros idóneos de las comunidades por no contar con títulos universitarios, ya que esa es una forma occidental de “respaldar” o “acreditar” los conocimientos y traería aparejada una nueva forma de sometimiento cultural.

Si efectivamente se quiere garantizar el pleno goce y ejercicio del Derecho Humano a la Educación Superior a los Pueblos Originarios, es necesario evaluar las formas de colaboración intercultural[13], es necesario dar cuenta de que existen diversas maneras de producir conocimientos y de construir aprendizajes. Acompañamos con Mato la idea de que sin esa colaboración, los conocimientos de nuestras sociedades pluriculturales serán siempre parciales. Resulta necesario interculturalizar toda la educación superior, en este sentido, “el reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a estas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural”[14].

El Programa de Derechos Humanos de la Universidad Nacional del Litoral y la Línea de Trabajo de Pueblos Originarios

El Programa tiene por finalidad la articulación entre las distintas unidades académicas de la UNL (Universidad Nacional del Litoral) para lograr la promoción, difusión, capacitación, extensión e investigación en materia de Derechos Humanos, en las distintas áreas del

[13] Es posible ampliar esta noción consultando el libro de MATO, Daniel. “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos”, p.39, Daniel Mato coordinador, Editorial EDUNTREF, Buenos Aires, 2016.

[14] Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, acápite C3, Cartagena de Indias, Colombia, 2008.

conocimiento, desde un enfoque interdisciplinario y como eje transversal de la Educación Superior. En este sentido, la promoción de los Derechos Humanos forma parte de una orientación educativa que aborda tres aspectos básicos: conocimientos, valores y adopción de iniciativas. Su estudio y abordaje contribuye a fortalecer el Estado democrático de derecho y el pleno goce de los derechos humanos y libertades fundamentales.

En este marco, se desarrollan diversas líneas de acción, como actividades que se desarrollan en los ámbitos de la Docencia, Investigación y Extensión, y de este modo se incluye la oferta curricular de materias obligatorias y electivas que incorporan contenidos sobre Derechos Humanos en las diferentes disciplinas. Las prácticas de investigación se promueven a través de programas y proyectos de investigación específicos, la implementación de becas de iniciación en la investigación y la divulgación científica. En cuanto a la Extensión, desde el Programa de Derechos Humanos surgen diversos Proyectos de Extensión de Interés social (PEIS), Proyectos de Extensión de Cátedra (PEC) y Acciones de Extensión al territorio (AET).

El Programa de Derechos Humanos se enmarca institucionalmente en el ámbito de la Secretaria de Extensión de la UNL. El equipo de trabajo está integrado por docentes, graduados y estudiantes de la UNL, provenientes de diversas disciplinas académicas, quienes participan en diferentes actividades de investigación, extensión, capacitación y formación profesional, docencia (grado y posgrado) y organización de eventos académicos.

Al interior del Programa se establecen dos líneas de trabajo fundamentales: por un lado, construcción de ciudadanía y por el otro, memoria e historia del pasado reciente. Además, dentro del primer eje, surgen diversas líneas de acción en torno a dos propuestas: a) Acceso a la Justicia y b) Ciudadanía e Inclusión Social. En este sentido, Pueblos Originarios es uno de los caminos trazados con el objetivo de promover y fortalecer el ejercicio de los derechos fundamentales de las comunidades indígenas de la Provincia de Santa Fe, dentro de un marco de diálogo intercultural.

Desde 2008, bajo la coordinación de la Abog. María José Bournissent, se han ido desarrollando una serie de proyectos que dieron creación y profundización a la Línea de Pueblos Originarios en el Programa de Derechos Humanos de la UNL. Su dinámica principalmente se manifiesta a través de Proyectos de Extensión e Interés Social (PEIS) que se planifican e implementan junto a la Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fe (OCASTAFE), organización tradicional que nuclea a las comunidades indígenas Moqoit y Qom de la Provincia de Santa Fe. Estos antecedentes incluyen: el Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) "*Abriendo Caminos. Un trabajo conjunto entre la Comunidad Mocoví ComCaia y la UNL*", convocatoria 2008; el Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) "*Construyendo el puente. Educación intercultural entre las Comunidades Aborígenes de Santa Fe y la UNL*", convocatoria 2010; el Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) "*Construyendo el puente. Fortalecimiento y*

continuidad del dialogo intercultural entre las comunidades indígenas y la UNL", convocatoria 2012; el Proyecto de Extensión de Cátedra (PEC) "*La propiedad comunitaria indígena. ¿Un nuevo derecho real?*".

En directa relación al desarrollo de estos proyectos, se logró construir vínculos -antes ausente- entre Universidad, Comunidades Indígenas, Organizaciones Indígenas y Estado, promoviendo la colaboración interinstitucional. En 2010, como hito significativo de carácter histórico se firmó el primer convenio de mutua colaboración de una Universidad con la Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fe (OCASTAFE). Además, posteriormente se firmaron convenios con el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Santa Fe, con el Instituto Provincial de Aborígenes Santafesinos (IPAS) y con la Asociación de Abogados/as de Derecho Indígena (AADI).

A lo largo de los años, se realizaron numerosas actividades en territorio. Cabe mencionar los talleres en Comunidades Moqoit del Norte y Centro de la Provincia de Santa Fe, así como los Encuentros Provinciales de Mujeres Indígenas (2009 en Colonia Dolores, 2010 en Cayastá, 2011 en Colastiné Norte y 2012 en Helvecia). A la par y con el fin de generar un proceso de diálogo intercultural en el seno mismo de la Universidad, numerosas actividades se desarrollaron en conjunto con representantes indígenas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral.

En 2013, mediante la aprobación del Consejo Superior, se conformó la Cátedra Electiva "Pueblos Originarios en diálogo interdisciplinario", conformándose un espacio académico integrado por docentes, estudiantes y graduados de la UNL, así como referentes indígenas, que se plantea como una instancia de formación interdisciplinaria a través del cual se introduce a los estudiantes en la problemática de los Pueblos Indígenas desde una mirada crítica, promoviendo una actitud reflexiva, así como el intercambio de conocimientos y el enriquecimiento de los mismos.

Actualmente, ésta línea de trabajo se encuentra desarrollando dos PEIS: "*Capacitación y Asesoramiento en el marco jurídico de los Derechos Colectivos Indígenas*" y "*Nacaipi. Prácticas comunitarias de educación intercultural con jóvenes indígenas*". El primero de ellos pretende abordar el alto grado de vulnerabilidad jurídica que presentan las comunidades indígenas de la Provincia de Santa Fe, respecto a la problemática del conocimiento y ejercicio de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas. Hasta el momento, las actividades realizadas incluyen, por un lado talleres de capacitación jurídica sobre los derechos colectivos indígenas con referentes de las comunidades nucleadas en la OCASTAFE; por otro lado, se realiza acompañamiento jurídico a las comunidades indígenas nucleadas en la OCASTAFE, en el proceso de adjudicación y titularización de tierras e islas en el marco de las Leyes Provinciales Nº 12.086 y 12.091, y en conflictos por violaciones a los derechos colectivos indígenas.

El PEIS *Nacaipi* se enfoca en los procesos de reconstrucción de la memoria colectiva de las comunidades indígenas de Santa Fe, las luchas por reivindicaciones históricas relacionadas al territorio, al desarrollo con identidad, a la educación intercultural, y a la participación en las políticas públicas estatales. Está orientado hacia la formación de jóvenes de las comunidades aborígenes como dinamizadores socioculturales y futuros dirigentes indígenas, promoviendo la formación y participación de otros jóvenes, y propiciando la reconstrucción de la memoria colectiva, el afianzamiento de la identidad cultural y el conocimiento de los derechos colectivos indígenas en el marco de un proceso de educación intercultural no formal.

Programa de Inclusión de Jóvenes Indígenas en la UNL

Muchos de los antecedentes que surgieron desde el Programa de Derechos Humanos de la UNL se enfocaron en trabajar sobre la divulgación y concientización de los derechos humanos de los pueblos originarios que se instalaron en los debates jurídicos y filosóficos con mayor auge a partir de la incorporación de los derechos colectivos indígenas en la Constitución Nación, tal cual se expresó en apartados anteriores; así como conocer las herramientas jurídicas existentes para su exigibilidad, considerando que se trata de un primer paso fundamental para el pleno ejercicio de los derechos. Estas acciones se delinearon como respuesta a una de las demandas/temas de preocupación, más recurrentes manifestado por los referentes de las comunidades indígenas.

En la actualidad, producto de años de trabajo conjunto, la OCASTAFE cuenta con la asistencia técnica jurídica especializada del equipo de extensión de la UNL en relación a los derechos colectivos indígenas, para el asesoramiento a las comunidades indígenas que nuclea. Aun así se sostiene la necesidad de que sean los propios miembros de cada comunidad, quienes puedan asesorar legalmente a sus pares. Se trata de alcanzar un horizonte donde estos miembros superen la brecha entre dos mundos culturales diferentes, habiendo obtenido una formación académica occidental sin dejar de ser intérprete de la cosmovisión y prácticas culturales de su pueblo. Un equilibrio donde lo diferente termina por complementarse.

A mediados de 2013, el vínculo construido entre el Programa de Derechos Humanos y la Organización de Comunidades Aborígenes de Santa Fe (OCASTAFE) permitió continuar indagando aspectos relevantes -pero pendientes- para las comunidades indígenas de la provincia. Atentos a la continuidad y consolidación de su organización, las organizaciones indígenas exteriorizaron la necesidad de trabajar junto a los jóvenes, en relación a su involucramiento en las gestiones cotidianas, como así también en la participación protagónica de las asambleas; advirtiendo que, en un futuro, estos jóvenes podrían asumir roles claves en la renovación de su dirigencia. Como así también, se consideró la necesidad de que los jóvenes puedan comenzar a capacitarse en el ámbito académico desde un enfoque

intercultural. Por tal motivo, se comienza a discutir la posibilidad de acompañar su formación y capacitación universitaria.

De esta manera, se comenzó a planificar el Programa de Inclusión Educativa para Jóvenes Indígenas, con el objetivo de promover procesos de inclusión socioeducativa interculturales entre la Universidad Nacional del Litoral y comunidades (priorizando las Comunidades de la región) poniendo en valor la diversidad y el diálogo entre culturas. El desafío central que se plantea es reconocer la complejidad y conflictividad propia de todo trayecto intercultural que supone procesos de aprendizaje e intercambio en un contexto de posiciones, historia e intereses diversos. Así mismo, éste programa es el resultado de la construcción conjunta de diversos actores sociales que poseen diversos capitales, como la universidad, las comunidades indígenas y organizaciones civiles en constante diálogo, lo que ha posibilitado la generación de alianzas estratégicas. Además, dentro del programa se han concebido y consensuado diversas líneas de acción integrales, relacionadas al ingreso a la universidad, permanencia en las carreras, apoyo sostenido en los diversos aspectos singulares y particulares de los y las estudiantes, capacitación en la cuestión indígena por fuera de los claustros, como así también participación en espacios externos al espacio académico formal.

En el año 2014 se comienza con la primera experiencia de inclusión educativa intercultural a partir del programa, limitándose a la oferta académica disponible en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Un total de diecinueve jóvenes provenientes de diferentes comunidades indígenas ingresaron en las carreras de Abogacía y Trabajo Social, iniciando sus estudios universitarios. Este programa permitió el acceso a becas integrales, otorgándoles residencia en la Ciudad de Santa Fe, ayuda económica, beca de comedor y beca de material de estudio, como parte de herramientas propuestas por la UNL para fortalecer la permanencia en el ámbito universitario. Otra herramienta de contención se fue gestando a partir de la participación e involucramiento en la Línea de trabajo Pueblos Originarios, perteneciente al Programa de Derechos Humanos (descripta en apartados anteriores).

Los jóvenes que comenzaron sus estudios en el marco de éste Programa, provienen de Comunidades Moqoit de Recreo y de la costa de Helvecia (sendas localidades de la Provincia de Santa Fe). Sin embargo, cuatro jóvenes proceden de la región noroeste del país: del Pueblo Wichi (en el noreste de la Provincia de Salta) y de diversas Comunidades Diaguita-Calchaquíes (Provincia de Salta y Provincia de Tucumán). Cabe destacar, que estos representantes del norte argentino se incorporaron al programa a través del vínculo académico existente entre la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), al interior de la Red Latinoamericana PA.C.AR.IN.A. (Parlamento Cultural Articulador de Investigadores de la Andinia). En particular, ésta relación de trabajo se estableció con el Colectivo Rescoldo una organización socio comunitaria - resultado de un convenio de trabajo - dirigido por un grupo de docentes e investigadores que trabajan junto a

diversas comunidades indígenas amazónicas y andinas en Salta. Siendo éste equipo el encargado de brindar asesoramiento desde el momento en que se constituyó este Programa, debido a su vasta experiencia en trabajo intercultural y en razón de haber realizado una experiencia de inclusión educativa similar en el año 2007, propiciando el ingreso de jóvenes Wichi a la Facultad de Humanidades (UNSa).

Estos jóvenes del norte argentino aportan otra experticia al grupo, puesto que provienen de trayectorias de formación universitaria previa y han ocupado roles como dirigentes en sus respectivas comunidades. En contraste, los jóvenes Moqoit que se unieron al Programa atravesaron mayores dificultades: ya sea en el nivel académico, al momento de adecuarse al ritmo y exigencia de los estudios universitarios, o al momento de escoger la carrera y superar los obstáculos que se fueron presentando; principalmente considerando que su permanencia en la carrera representa una tarea encomendada por sus pares, pensando en una futura incidencia en la propia organización comunitaria.

En este sentido, los desafíos que se plantean requieren de un mayor acompañamiento de las comunidades indígenas participantes hacia sus jóvenes representantes. Considerando que la apuesta de estas comunidades apunta a formar a sus jóvenes como futuros dirigentes para su organización, entendemos que ese objetivo va más allá del éxito académico en cada carrera. En paralelo al régimen curricular de Abogacía o la Licenciatura en Trabajo Social, el espacio construido por la Línea Pueblos Originarios al interior del Programa de Derechos Humanos, promueve la formación y participación de estos jóvenes indígenas, propiciando la reconstrucción de la memoria colectiva, el afianzamiento de la identidad cultural y el conocimiento de los derechos colectivos indígenas en el marco de un proceso de educación intercultural.

La Cátedra Electiva “Pueblos Originarios en Diálogo Interdisciplinario” representa un espacio para visibilizar la presencia de estos jóvenes en la universidad y, de esta manera, problematizar la temática de los Pueblos Indígenas de la Provincia de Santa Fe y de diversos rincones de la Argentina. Los jóvenes indígenas desde el inicio de sus estudios en la Universidad Nacional del Litoral, cada año participan protagonizando una de las clases de la Cátedra Electiva. Este espacio permite compartir con otros pares, detalles sobre este Programa de Inclusión Educativa, pero principalmente sobre sus trayectorias y experiencias cotidianas, las realidades que viven sus comunidades, luchas y reivindicaciones que persigue el movimiento indígena, y propósitos que pretenden alcanzar transitando la universidad. Con estas presentaciones, los jóvenes ganan en experiencia y su capacidad de empoderamiento crece a partir del uso de la palabra, indagando y fortaleciendo su propia identidad cultural. De esa forma, las oportunidades de visibilización fueron creciendo: se generaron charlas informativas, e incluso recibieron invitaciones para participar en diferentes actos alusivos aportando desde sus cosmovisiones; por ejemplo, la conmemoración del Día del Respeto a la

Diversidad Cultural (12 de octubre), fecha en la que participaron en charlas realizadas en diferentes escuelas.

Otro de los espacios que promueve el enriquecimiento en la formación interdisciplinar de estos jóvenes está constituido por las prácticas referidas a la extensión universitaria, planteadas desde el diálogo intercultural. A partir del año 2015, los estudiantes protagonizan tareas y actividades extensionistas, - principalmente - en la línea de Pueblos Originarios. Posibilitando la construcción y consolidación de ámbitos internos de reflexión que aportan a la formación en experiencias de intervención socio comunitaria. Así se ha diseñado e implementado una dinámica de talleres diversos para trabajar en comunidades indígenas participantes, buscando capacitar en materia de derechos colectivos y en el fortalecimiento de la identidad cultural de los jóvenes indígenas.

Palabras finales

En definitiva, expresamos que el diseño e implementación de políticas de interculturalización e inclusión educativa son la puesta en acción de los derechos consolidados en numerosas leyes provinciales, nacionales, tratados e instrumentos internacionales. La Universidad Nacional del Litoral no es ajena a este proceso, sin embargo reconocemos que existe una brecha de implementación entre el plano jurídico y lo que acontece en la cotidianeidad de la vida universitaria.

En el presente trabajo dimos cuenta de un caminar trazando puentes para el diálogo intercultural en un presente de diversidades, que impacta hacia adentro de la comunidad académica; generando espacios para el intercambio de ideas, concepciones y valores; en torno al marco epistemológico que nutren los derechos colectivos indígenas.

Paralelamente se promueve el intercambio de conocimientos en el aula, protagonizado por los estudiantes indígenas, quienes que se integran en un plan de estudio con contenidos curriculares que ofrecen brechas por las cuales introducir los conocimientos propios de las culturas indígenas. En este punto entendemos que se podrían acordar contenidos que puedan ser incorporados en los programas de estudio de las diferentes materias, por ejemplo en la carrera de abogacía; derecho constitucional; derecho penal; derechos reales; derecho de familia.

El impacto de las políticas de interculturalización, también tiene su retorno hacia afuera y con el medio, contribuyendo a la visibilización de los pueblos indígenas y sus comunidades, a los procesos de recuperación de la memoria colectiva y de reivindicación histórica de sus específicos derechos colectivos.

Es un camino emprendido, no libre de obstáculos, no despojado de complejidades, con un gran desafío que nos ordena y guía, pero no es solo deseo de algunos, es un entramado de acciones que responden a una política institucional de la Universidad Nacional del Litoral, basada en el reconocimiento de la dignidad de los pueblos indígenas y convencidos de que la educación intercultural es un derecho en sí mismo; pero es a la vez un instrumento para el efectivo acceso a los demás derechos colectivos.

Bibliografía

ANAYA, James. “Los pueblos indígenas en el Derecho Internacional”. Madrid, Trotta, 2005.

Briones, Claudia (Comp.). “Cartografía Argentina. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad”. Buenos Aires, Antropofagia, 2008.

DUBET, François. “Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades”. Editorial Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 2011.

MATO, Daniel (Coordinador). “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos”. Editorial EDUNTREF, Buenos Aires, 2016.

RAMÍREZ, Silvina. “Derechos de los Pueblos indígenas: protección normativa, reconocimiento constitucional y decisiones judiciales” en: R. Gargarella (Comp.), Teoría y Crítica del Derecho Constitucional, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 2008.

RINESI, Eduardo. Reflexiones vertidas en la clase 2 de la Diplomatura en Gestión y Promoción de Derechos Culturales (modalidad virtual), dictada por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y el Centro Cultural Floreal Gorini, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=kgCxvO-cJRM&feature=youtu.be

SALGADO, Juan Manuel y GOMIZ, Micaela. “Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas: su aplicación en el derecho interno argentino”. Buenos Aires, Ennio Ayosa Impresores, 2010.

Comunicación/educación e interculturalidad. Rastreando espacios de interpelación y reconocimiento entre indígenas wichí en el Chaco salteño, Argentina

Bustamante, Fernando
fbustamante@uma.es
Universidad Nacional de Salta
Las Piedras 1071 “A”, San Miguel de Tucumán,Tucumán
GT 14: Identidades étnicas: jóvenes urbano originarios / jóvenes en comunidad

Resumen

Las comunidades indígenas wichí del río Pilcomayo, en la frontera norte de Argentina, están amenazadas en su subsistencia económica, social y cultural, a raíz de relaciones interétnicas asimétricas con la sociedad criolla. La situación mencionada está atravesada por procesos de comunicación/educación que dan forma a las subjetividades indígenas.

Este artículo reflexiona, conceptualiza y propone líneas de investigación, a partir de una experiencia de trabajo en el territorio, mayormente una consulta sobre educación que se realizó en estas comunidades.

Este trabajo se reconoce en el campo de Comunicación/Educación, y plantea los conceptos de interpelación y reconocimiento como el nodo que articula ambos componentes del campo.
En primer lugar, se proponen los conceptos de interpelación y reconocimiento como lugar de encuentro entre comunicación y educación. Luego, se plantea cómo lo territorial y lo estatal/educativo constituyen, en la zona que nos ocupa, dos espacios prominentes de interpelación y reconocimiento, que se vinculan a las dos principales reivindicaciones de las comunidades indígena. Antes de cerrar, rastrearemos algunas pistas para entender cómo interpelación y reconocimiento están dando forma a los procesos de comunicación/educación que involucran a las comunidades.

Palabras clave

Pueblos indígenas – Comunicación – Educación – Interpelación - Reconocimiento.

Comunicación y educación cuentan con múltiples terrenos de encuentro. En América Latina

autores como Paulo Freire y Mario Kaplun han dado forma fructífera a dicha confluencia, y se hallan en el origen de la conformación de un campo de trabajo, dando cuenta de expectativas de transformación social en contextos de profunda injusticia. Este encuentro puede seguir siendo fructífero a partir los conceptos de interpelación y reconocimiento, en la medida en que describen acabadamente lo común a ambos campos: los fenómenos que operan en la construcción de subjetividades. Sin embargo, para ello es necesario abandonar los sentidos que restringen la educación a los espacios institucionales y la comunicación a los medios masivos y nuevas tecnologías.

Las comunidades indígenas wichí del río Pilcomayo, en la frontera entre Argentina y Bolivia, están amenazadas en su subsistencia económica y su reproducción social, a raíz de relaciones interétnicas asimétricas con la sociedad criolla. En la base de estas amenazas está un dramático conflicto territorial, en el que se juega el reconocimiento de los derechos indígenas y la autonomía como pueblo. La visión que los wichí tienen sobre la educación da elementos para rastrear cómo la situación mencionada está atravesada por procesos de comunicación/educación que dan forma a las subjetividades indígenas.

Aquí se propone identificar elementos para delimitar espacios de interpelación y reconocimiento que describan los procesos de comunicación/educación en marcha, y que permitan aportar a los mismos desde el compromiso con las demandas de las comunidades indígenas de la zona.

Este trabajo hace referencia a mi experiencia de trabajo en el territorio, mayormente una consulta que se realizó a comunidades wichí del río Pilcomayo, publicada en el libro *La educación entre los wichí* (Pérez y Wallis, 2012), en cuya organización e implementación participé, y que tuvo el nombre de Encuentros de Educación Wichí del Pilcomayo. Fueron tres reuniones con ancianos, mujeres y auxiliares bilingües de muchas comunidades en Santa Victoria Oeste (Salta, Argentina). Las discusiones planteadas se refirieron a, en primer lugar, cómo era la educación en las comunidades en el pasado, y cómo es en la actualidad. En segundo lugar, cómo quisieran que fuera. Estos encuentros respondían a una demanda de las comunidades, expresada en un malestar y frustración de padres wichí en relación con la educación.

Este trabajo se reconoce en el campo de Comunicación/Educación, y plantea los conceptos de interpelación y reconocimiento como el nodo que articula ambos componentes del campo. Además, destaca las virtudes de conceptualizar desde allí lo que los wichí entienden por educación, es decir, la historia de contactos con la alteridad cultural y sus condiciones históricas, en la medida que la visión wichí desborda el concepto tradicional de educación. Luego, veremos cómo lo territorial y lo estatal/educativo constituyen, en la zona que nos ocupa, dos espacios prominentes de interpelación y reconocimiento, que se vinculan a las dos principales

reivindicaciones de las comunidades indígena. Antes de cerrar, señalaré algunas pistas más para entender cómo interpelación y reconocimiento están dando forma a los procesos de comunicación/educación que involucran a las comunidades wichí del Pilcomayo salteño.

Procesos de Comunicación/Educación: La necesidad de atender a la interpelación y al reconocimiento.

En América Latina, se ha producido un desarrollo teórico y de prácticas que hacen confluir la comunicación, la educación, en contextos de profunda desigualdad y hegemonía cultural, con un horizonte de transformación de esas realidades.

Esta confluencia se propone entendiendo ambos términos en un sentido amplio, superando las miradas restrictivas, para entender, por un lado, la comunicación mucho más allá de los medios de comunicación, los mensajes y, últimamente, las nuevas tecnologías de comunicación. Por otro lado, la educación más allá de los espacios educativos formales, desbordando hacia todos los espacios de la vida.

Conceptos como el de *diálogo*, desarrollado por Paulo Freire, el célebre educador brasileño, o el de *emirec*, tomado por Mario Kaplun de Jean Cloutier, para los procesos educativos, fueron recortando el campo de la educomunicación.

Actualmente, Jorge Huergo retoma el concepto de *articulación* de distintos autores para poner en el centro de la cuestión la relación que establecen las políticas o proyectos educativos con las prácticas socioculturales. Esta relación se establece en base a procesos de interpelación y reconocimiento, profundamente atravesados por lo político y lo cultural. En esa articulación entre políticas educativas y prácticas socioculturales, en los espacios en que ella se da, se juegan los sentidos comunes y los aprendizajes construidos. Esos son los espacios de construcción de subjetividad (Huergo, 2005).

Para Huergo, lo que justifica que hablemos de un campo, no ya de Medios/ Escuela o NTICs/ Escuela, sino de *Comunicación/Educación* son dos dimensiones comunes, presentes en la articulación entre dichos términos:

1. Cómo los equipamientos culturales (medios de comunicación pero también instituciones u organizaciones educativas) producen disposiciones subjetivas

2. La relación entre interpelaciones y reconocimiento (o no) de los sujetos, en relación con modelos de identificación que sostienen las escuelas, los medios, los grupos políticos, sexuales, étnicos, generacionales, etc.

En ese sentido, y partiendo de entender la comunicación y la educación de manera amplia, es posible comprender los procesos de la cultura y lo político. Este abordaje resulta particularmente pertinente en nuestro caso, en la medida en que coincide con la forma en que las comunidades wichí entienden la cuestión, tal como surge de los relatos recogidos en *La educación entre los wichí*, y que, como veremos, se sustenta en la clara consciencia de alteridad étnica que poseen los wichí. Es decir, entienden por *educación* un complejo de instituciones, prácticas, saberes y valores que actúan en el seno de sus comunidades, y que, como también veremos más adelante, provienen de tres fuentes diferenciadas: el cuerpo cultural tradicional wichí, la evangelización y la sociedad criolla.

Estas tres fuentes pueden descomponerse de manera de encontrar sus formas concretas de presencia para las comunidades wichí, y que llamamos espacios de interpelación y reconocimiento. En estos espacios se da lugar a una doble lógica de propuesta y contra propuesta de lo que debe ser -y llegar a ser- el y la (joven) wichí. De esta manera, dialécticamente, se va dando forma a procesos de comunicación/educación.

El concepto de interpelación es tomado de Lacan por Stuart Hall para describir cómo los sujetos son convocados a constituir sus identidades de formas específicas. Según este concepto, somos interpelados en la medida en que nos constituimos como sujetos en discursos:

> Uso «identidad» para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan «interpelarnos», hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse». De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas (Hall, 2003).

Es decir que las interpelaciones consisten en que los discursos sociales construyen lugares subjetivos y luego intentan colocarnos en ellos.

Por otra parte veamos la relación entre el reconocimiento y la construcción de identidades. Las identidades se constituyen en la inter relación de los grupos. Los pueblos indígenas de América han experimentado dramáticamente la transformación de su identidad, a partir de los encuentros

generalmente violentos con grupos no indígenas.

Para Charles Taylor, la identidad está moldeada por el reconocimiento que los otros hagan de nosotros, a partir del diálogo y la negociación. El surgimiento del reconocimiento se da luego de la Revolución Francesa, cuando colapsa el valor de “honor”, muy ligado a las sociedades jerárquicas, y se da el surgimiento del valor de “dignidad”, vinculado con el de igualdad. El *honor* deja lugar al reconocimiento de la dignidad igualitaria, valor más propio de las sociedades democráticas. La identidad basada en la asunción del lugar social que se ocupaba deja lugar a la identidad basada en la fidelidad a uno mismo (Taylor, 1993).

En relación con el reconocimiento mutuo, Ricoeur establece cuatro tipos de reconocimiento. Tres de ellos, en clave negativa y dialéctica, que se corresponden con modalidades de *lucha por el reconocimiento*. El cuarto tipo de reconocimiento se corresponde con lo que Ricoeur denomina estados de paz. Concretamente, se centra en la práctica indígena Trobriand de intercambio de dones ceremoniales, estudiados por Bronislaw Malinowski y Marcel Mauss (Ricoeur, 2005).

Marcel Mauss mostró que los intercambios de los Trobriand se daban en condiciones de asimetría. Para Mauss, era justamente el desequilibrio lo que creaba un vínculo expresivo. Por el contrario, el capitalismo equipara cada acto de intercambio y no crearía vínculo emocional. “Nuestras relaciones solo arraigarán cuando dejemos de reconocer equivalencias” y a través del rito de intercambio quedamos unidos (Sennett, 2003: 222 y 224).

Por último, tomaremos el aporte de Axel Honneth, quien desarrolla su teoría del reconocimiento, discutiendo en buena medida con los principios filosóficos muy difundidos del positivismo y que abonan las teorías de construcción del conocimiento del mismo corte. Lo anterior es de especial interés en un trabajo que pretende comprender concepciones no modernas como las indígenas. En su libro *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*, retoma a George Lukacs y a Martin Heidegger para discutir la preferencia de la filosofía fundante de la modernidad por el esquema sujeto-objeto, y la vincula a la forma reificada de vida que implica el capitalismo (Honneth, 2007).

Para ello, George Lukacs desarrolla su concepto de praxis, por el que entiende que la forma de vida humana se caracteriza por una orientación práctica, por la cual el hombre se implica existencialmente con el mundo, que de esta forma le resulta accesible como un todo pleno de sentido, en modo de “preocupación” (Honneth, 2007: 44).

En esa misma línea, retoma también a John Dewey, para quién incluso

> Toda comprensión racional de la realidad está ligada previamente a una forma holística

> (entendida como unidad por el sujeto) de la experiencia (…) a partir de una perspectiva de compromiso interesado (citado en Honneth, 2007: 52).

Dewey sostiene que el esquema sujeto-objeto tiene consecuencias al comprender cómo la sociedad se ve a sí misma: cuanto más se enfatice el esquema sujeto-objeto, más se distanciarán cognición y sentimiento, teoría y praxis, ciencia y arte; y "se dañará más nuestra praxis de vida social" (citado en Honneth, 2007: 52).

La crítica a la epistemología positivista y al etnocentrismo moderno, así como la cercanía con la visión holística propia de las culturas indígenas, hacen del concepto de reconocimiento -y de su complementario de interpelación- herramientas fructíferas para comprender los procesos de comunicación/educación que involucran a las comunidades indígenas wichí, en la medida en que el reconocimiento se instala en las dimensiones políticas y culturales que hacen a la construcción de la subjetividad.

El problema territorial

Interpelación y reconocimiento encuentran sus espacios simbólicos y geográficos concretos, especialmente en el caso de comunidades indígenas, insertos en un territorio complejo y conflictivo. La vida de las comunidades wichí del Pilcomayo salteño está atravesada desde principio de siglo XX por el conflicto con los no indígenas en general, y con los pobladores criollos de la zona en particular. Indígenas y criollos están asentados hoy en dos grandes lotes fiscales[1], el 55 y el 14, espacio, además, de disputa entre distintas políticas públicas, intervenciones sociales e intereses económicos. El territorio indígena ha sido recientemente titulado a nombre de las comunidades, pero se trata de un hecho del que no podemos aún extraer consecuencias en este trabajo.

El conflicto territorial no se ha resuelto y está en íntima relación con la depredación del ecosistema chaqueño y su actual desequilibrio. Históricamente, el equilibrio del ecosistema chaqueño, entre los pastizales (especies gramíneas) y los bosques (especies leñosas), fue siempre muy frágil. La introducción de animales de ganadería en el ecosistema chaqueño, con la modalidad de explotación que practican las poblaciones criollas de la zona, constituye una fuerte presión sobre los pastizales -en la actualidad, desaparecidos en la zona- y por lo tanto sobre las especies animales autóctonas que conforman la dieta tradicional de de los wichí (Arenas, 2003). Además, el sentido de propiedad de los puesteros criollos –ajeno a la cultura wichí- les lleva a exigir, sobre cierta extensión de tierra no titulada, exclusividad de uso y tránsito frente a las comunidades, que se ven –cuando no privados- obligadas a hacer grandes rodeos para alcanzar algún recurso (Buliubasich y Rodriguez, 1995: 371-376).

La falta de reconocimiento que padecieron históricamente los wichí en términos de legítimos poseedores del territorio está en el centro de la subjetividad wichí que se construye a partir de la relación con distintos discursos y actores interesados en el tema, en forma de lucha por el reconocimiento en los planos judicial y de estima social, tal como desarrolla Ricoeur.

La educación entre los wichí

La disconformidad de las familias wichí con la educación escolar, entendida en buena parte como reivindicaciones lingüísticas, tiene fuertes vínculos con las reivindicaciones territoriales. Así quedó manifestado cuando la toma del Puente de Misión La Paz[2], durante la cual las comunidades decidieron que un mapa de su territorio con los nombres en su propia lengua era la mejor herramienta para este reclamo, porque los nombres en castellano tenían la consecuencia de borrar la presencia histórica del pueblo wichí en el territorio (Wallis, 2010).

La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004-2005) señala, para el conjunto del pueblo wichí en Argentina, que el 48,3 % tiene estudios primarios incompletos, que el 16,2 % alcanzó el primario completo, que el 8,6 % tiene estudios secundarios incompletos y que solo el 3,2 % alcanzó estudios secundarios completos o más. El descontento wichí es recurrentemente expresado:

> [Los resultados en las escuelas] nos desalientan, somos mayoría de wichí, pero son siempre criollos los que terminan y tienen mejores notas. Además hace falta educación sobre cómo cuidar la salud. Otro tema es el mal comportamiento de los jóvenes, hay aborto, alcoholismo, violencia (Rufino Altamirano, Alto la Sierra, 2005)[3].

La visión muy difundida entre los maestros del Chaco salteño es resumida bastante bien por la frase “El problema del fracaso escolar es la falta del castellano”. Este imaginario docente es retratado por James Cummins para referirse a las percepciones de muchos docentes de EUs que trabajan con minorías lingüísticas, y creen que el bilingüismo de los niños -la identificación con su grupo a partir de la propia lengua- detiene la integración a la sociedad mayoritaria. Eso los hace pensar que la solución consiste en erradicar la primera lengua. Esta hipótesis se ha denominado Modelo Proficiencia Subyacente Separada, y supone que hay un solo espacio para la lengua en el cerebro, y que la primera lengua quita lugar a la lengua oficial (Cummins, 1981).

El reconocimiento mutuo a partir de la lengua es también muy fuerte entre los wichí. Aquí vemos que un fuerte componente de dicho reconocimiento tiene origen en la falta de reconocimiento a su lengua. Y se configura como una lucha por el reconocimiento en el plano de la estima social.

Esta visión de muchos maestros del Pilcomayo encuentra fundamentos adicionales en los procesos históricos autóctonos. Como señalan Buliubasich y Rodriguez, en la zona chaqueña de Argentina, se han dado procesos propios de la imposición de un poder político, es decir, la imposición de una lengua. Desde la Conquista de América, pero en esta zona, sobre todo con la conformación del Estado argentino, la relación del castellano con las lenguas indígenas es una muestra de ello. Así como los pobladores criollos, el sistema escolar asume en sus orígenes –y generalmente hasta la fecha- como propia, la misión civilizatoria que asoció la unidad nacional con la homogeneidad lingüística y cultural. Esta visión etnocéntrica no se abandonó con los ideales democráticos de igualdad ante la ley, presente en buena parte de la legislación actual argentina. Las políticas abordadas desde estos principios profundizaron las desigualdades sociales y culturales, al tratar a todos por igual sin comprender las diferencias sociales y culturales, y que muestran la necesidad de políticas compensatorias, por lo menos mientras persistan las actuales condiciones de desigualdad (1999).

Buliubasich y Rodriguez no ven en el sistema educativo, ni en los ámbitos políticos con competencias, una conciencia clara de la complejidad específica del tema ante comunidades indígenas de tradición ágrafa y ante lenguas con estructuras gramaticales no emparentadas con las lenguas indoeuropeas (1999).

Adicionalmente, la falta de adecuación de la educación escolar en esta zona se basa en que se exige al niño indígena un esfuerzo de abstracción triplicado, que hace ver como proeza la alfabetización que algunos jóvenes wichí han logrado. En primer lugar, la abstracción por aprendizaje de la escritura, necesaria para integrar el significante gráfico al símbolo convencional lingüístico. En segundo lugar, es necesaria la abstracción que implica incorporar un símbolo oral en otra lengua. Por último, se requiere una abstracción para incorporar significados nuevos en la segunda lengua que no están presentes en la lengua materna. Por lo general, estas tres cargas a la vez son las que se imponen al niño indígena en la enseñanza del castellano. Este es uno de los principales causantes del desgranamiento escolar (Buliubasich y Rodriguez, 1999: 221).

Adriana Serrudo describe ciertos conflictos que se presentan entre la forma de educación wichí y la forma de educación escolar. En primer lugar, un conflicto epistemológico. Se da una epistemología que podemos llamar escolar -pero que procede de la razón moderna y científica-, que compartimentaliza el conocimiento en disciplinas. El contenido cultural que es ingresado a la escuela sufre un tratamiento que lo coloca en el lugar de “costumbre”, “cuentos y leyendas”, y su lengua es colocada en el lugar de “dialecto” con la subvaloración y prejuicios que ello conlleva. Este procesamiento de los contenidos puede generar conflictos con las comunidades: cambiar el contexto y el uso conlleva a veces aberraciones morales, infracción de tabúes, etc. (Serrudo, 2006: 47).

En segundo lugar, la forma normativa de la escuela -que busca “inculcar normas”-, y de la educación occidental en general, entra en conflicto con la flexibilidad de la educación wichí. Serrudo retoma a Bellone:

> El niño wichí nunca es coaccionado para que aprenda alguna norma de comportamiento, los padres nunca acuden a intimidaciones para que realice alguna acción (citado en Serrudo, 2006: 48).

La escuela, como dispositivo, introduce una ruptura en las relaciones de reproducción de la sociedad wichí, en la medida en que, además de chocar con la forma wichí de educación, compite por el espacio y el tiempo que los niños y jóvenes wichí necesitan para aprender las prácticas económicas tradicionales.

Como señala Juan Alonso, auxiliar bilingüe en la escuela de la comunidad de Pozo Mulato:

> Enseñanza de antes… mi padre me enseño a montear (cazar y recolectar en el bosque). Yo ya no puedo enseñar (Pérez y Wallis, 2012: 90).

Pérez y Wallis señalan que este caso encarna la trágica paradoja de la educación escolar para los wichí. Pone al indígena a cumplir tareas en la escuela -en la minoría de los casos, pedagógicas, mayormente de traducción, cuando no de empleado de mantenimiento- y lo quita de la enseñanza de las prácticas reproductivas tradicionales a la siguiente generación.

Como consecuencia de todo lo anterior, no se da un rechazo indígena a la escuela -aunque se pueden escuchar expresiones en ese sentido-, sino una demanda de las comunidades wichí de una educación que responda a sus propios intereses.

Esta demanda puede visualizarse, en lo local, en la tensión entre las comunidades y quienes debieran ser sus representantes en las escuelas, los auxiliares bilingües. La siguiente cita muestra tanto esta tensión, como los procesos de movilización indígena.

> Hay (auxiliares) bilingües porque hubo representantes indígenas que lucharon para ponerlo en la Constitución de la Nación Argentina. Entonces los bilingües tienen que aprender a escucharnos… (Francisco Pérez, Presidente de la Asociación de Comunidades Lhaka Honhat[4]).

El sistema educativo argentino, como espacio privilegiado del Estado que entra en relación con las comunidades indígenas, ejerce una fuerte violencia. Intenta interpelar las subjetividades indígenas

para que dejen de ser tales, como precondición para su integración al espacio nacional. Esto desata luchas por el reconocimiento en lo cultural y en lo legal.

Para rastrear los espacios de interpelación y reconocimiento

El territorio y lo estatal/educativo desatan las dos principales demandas indígenas, y por lo tanto, dos grandes espacios de interpelación en los que se construye reconocimiento y subjetividad indígena. La forma en que los wichí entienden la educación hace pertinente la genealogía de los encuentros interétnicos a través de la historia. Estos encuentros interculturales que interpelaron a los wichí van, desde las primeras incursiones armadas privadas, las misiones religiosas, la búsqueda eventualmente forzosa de mano de obra, hasta los intentos tardíos de anexión territorial al mapa estatal, por vía de la colonización ganadera a principios del siglo XX, o por la marcación de la zona como espacio de tránsito del comercio globalizado al final del mismo siglo. Durante el siglo pasado, no hay que olvidar, en el intermedio democrático de 1973 a 1976, el ingreso a la escuela pública por los indígenas, y, con el fin de la dictadura militar en 1983, las prácticas de los emisarios territoriales de partidos políticos en búsqueda de votos.

La lucha por el reconocimiento busca, entre otras cosas, una educación que responda a los intereses de las comunidades y a sus necesidades de subsistencia cultural como pueblo, como se expresó en la consulta a que este trabajo hace referencia:

> Nuestro pensamiento tiene valor si pensamos tener paz entre nosotros mismos, si queremos que nuestros hijos tengan habilidades y conocimientos, si creemos que éste es el mejor camino para nosotros. Es por eso que tenemos que unirnos como estamos haciendo ahora para buscar el camino indicado para nosotros (Domingo Pérez, Cacique, Santa María).

Construir relaciones comunitarias pacíficas es un valor central de la ética wichí, que organiza la socialización y las expectativas de futuro; y las habilidades y conocimientos que los wichí consideran importantes integran aquellos de producción wichí y algunos otros de origen criollo. La escuela, como la conocemos, no puede ser el único espacio que aporte esta educación.

En la actualidad, los grandes cuerpos de saberes y valores que atraviesan a la sociedad wichí –en nuestro términos, discursos, prácticas y dispositivos que intentan interpelar desde distintos horizontes políticos-, y a mi juicio así son percibidos por las comunidades, son tres: Las enseñanzas de los antiguos, las enseñanzas de los misioneros y la dinámica y presencia de las distintas instancias del estado -como aspecto más presente de la sociedad criolla-. La adopción de estos nuevos elementos es confirmada también por John Palmer (2005). Estos tres cuerpos son

percibidos también como con distintas relaciones con el lenguaje, y conviven, por momentos, disputándose espacios, legitimidad y la interpelación de los sujetos indígenas.

“Las enseñanzas de los antiguos”

Muchos pueblos indígenas, a diferencia de la concepción occidental del sujeto opuesto a la naturaleza, se conciben a sí mismos como parte de ella, junto con otras especies y otros seres. Distintos pueblos cuentan con tabúes y relatos míticos que sancionan a quienes hacen un uso desmedido de los recursos naturales (López, 2004).

El cuerpo de saberes y valores tradicionales wichí se sostiene como cuerpo cultural oral, con las formas propiamente orales de ejercicio y reproducción, basados en la memoria y en los contextos significativos inmersos[5]. La cultura tradicional wichí conforma una cosmovisión compleja en la que tienen presencia no exclusiva lo que podríamos llamar el dominio del lenguaje de la naturaleza y de los espíritus. Con esto me refiero, por un lado, a las entidades sobrenaturales que operan, para los wichí, en vinculación con la naturaleza, y con las que es preciso saber relacionarse. Por otro, a las prácticas chamánicas, entendidas como la capacidad de dialogar con los espíritus de las enfermedades y de los muertos. En esta cosmovisión, el mundo social se entrelaza con el todo, se fundamenta y se desarrolla en él.

La influencia de las misiones

El segundo cuerpo de contenidos culturales y prácticas que atraviesan la vida de las comunidades es el introducido por el cristianismo. La acción sobre los grupos wichí fue mayormente de iglesias evangélicas, en particular de la Iglesia Anglicana, que llegó a la zona en 1914. Los misioneros anglicanos tomaron rápidamente partido por los indígenas, y fueron sus defensores frente a los abusos de los pobladores criollos. Esto facilitó su ascendencia sobre los wichí y la adhesión masiva de estos al culto anglicano (Buliubasich y Rodriguez, 2010). Rodriguez señala además, en un trabajo anterior, que la integración de los wichí a las misiones anglicanas fue facilitada por la previa depredación de sus medios de vida (1991).

Habría que agregar como razón para la particular relación que establecieron los misioneros de la Iglesia Anglicana con los indígenas wichí, la decisión determinada de aprender, hablar y desarrollar una escritura para la lengua indígena, que desembocó en la traducción de los textos bíblicos. Por esa razón, y por la inscripción en el mundo espiritual de las “enseñanzas de los misioneros”, muchas veces, como en la cita de Juan Rivero, se refiere la “Palabra de Dios” como palabra escrita, o, sin más, como escritura wichí.

> El primer misionero que vino a nosotros quería que la gente escuchara el mensaje de Dios. Y ahora se está procurando que se respete nuestra propia enseñanza. Pero (…) los misioneros enseñaron la Palabra de Dios y por ellos hay jóvenes y gente mayor que saben (leer y escribir). Aunque no terminaron los estudios, pero saben leer y escribir. (Juan Rivero, auxiliar bilingüe de comunidad La Puntana, miembro de la Comisión Wichi Lhämtes[6]).

Sin embargo, no se puede negar que la evangelización implicó una fuerte transformación cultural para los wichí. El testimonio anterior de Juan Rivero deja entrever cierta tensión entre lo que enseñaron los misioneros y "que se respete nuestra propia enseñanza". Los wichí que estuvieron bajo la influencia de los misioneros dejaron prácticas chamánicas, relatos, fiestas y juegos tradicionales. Por otra parte, es común escuchar a los wichí apreciar el abandono de esas prácticas tradicionales que posibilitaban desenlaces sangrientos (Carrasco, 2009).

La escritura tuvo para muchos pueblos ágrafos una dimensión mágica (Ong, 1997). La escritura que trajeron los misioneros pudo contener un poder mágico para los wichí, y constituyen, a mi modo de ver, la irrupción de la escritura en la lengua wichí. En la actualidad no existe otro texto en wichí que se acerque a la difusión y presencia de los textos bíblicos.

La palabra burocrática

El tercer discurso interpelador, y que constituye una novedad integrada por la cultura wichí, tiene que ver con la presencia del Estado y las prácticas de escritura que impone.

La escuela es vista por mucha gente de las comunidades como el espacio para aprender castellano. Sin embargo, más arriba señalé al conjunto de las instituciones estatales, como agentes de un cuerpo de saberes y valores.

Veamos: La expresión wichí *ahätäy lhämet*, si bien se refiere al castellano en sentido amplio, a mi juicio, se utiliza en buena parte de las ocasiones para referirse estrictamente al lenguaje burocrático del Estado. Maestro, en wichí, se dice papelwo, es decir, quien trabaja con papeles. Y quien entiende la lengua de los criollos es quien es capaz de "hacer notas"[7], tanto para el sistema educativo, pero sobre todo, para todo tipo de gestiones que el representante de la comunidad debe hacer ante distintas oficinas públicas. Aquí juegan un rol central las gestiones administrativas de la comunidad indígena con personería jurídica para canalizar recursos y demandas, pero también las gestiones individuales de planes sociales, pensiones y gestiones de salud, generalmente asistidas por el responsable de la comunidad.

Más nueva aún es la percepción de la educación formal como vía de acceso a trabajos asalariados, sobre todo en instituciones públicas.

> Andamos como medio mareados, ¿será que alcanzaremos (a terminar) esa educación (formal)? ¿Será que conseguiremos trabajo…? (Juan Rivero, auxiliar bilingüe de comunidad La Puntana, miembro de la Comisión Wichi Lhämtes[8]).

Como muestran este y el anterior testimonio de Juan Rivero, los wichí se enfrentan a la coyuntura en la que perciben que es apremiante tomar decisiones que hagan una síntesis con los materiales culturales que hoy los atraviesan. Adicionalmente, se vislumbra en este testimonio un problema comunicacional: la contradicción entre expectativas de acceso a empleos a través de la educación formal y la inviabilidad de una oferta laboral masiva. Sin embargo, aparece claramente la conciencia de la asimetría en la relación interétnica, la falta de reconocimiento que obstaculiza su autonomía como pueblo:

> Estoy viendo ahora que las enseñanzas de los criollos siguen firmes, sus costumbres siguen igual. Nosotros en cambio tenemos varias formas de enseñanza las que estamos siguiendo (las propias, las de los misioneros y la de los criollos). Así es con la gente que tiene mucho conocimiento, que tiene poder, la enseñanza que les da a sus hijos sigue igual hasta hoy en día. Ellos no imitan nuestra costumbre, nuestra enseñanza. Nosotros en cambio estamos obligados a seguir la enseñanza de ellos (Zebedeo Torres, pastor, Santa María).

Pero además, otro escollo se alza dramáticamente frente al ejercicio de la autonomía del pueblo wichí. La falta de reconocimiento es tal que una sociedad indígena, históricamente igualitaria y regulada sin necesidad de marcadas jerarquizaciones sociales, es colocada en posición subalterna en tal medida que se ve obligada a la búsqueda forzada de jerarquizaciones, bajo la extorsión de la lucha por la subsistencia. Aquí también se ve la interpelación para la asimilación del sujeto indígena a lo nacional/ criollo:

> Observando a la gente veo que casi todos nosotros queremos ser caciques y hay algunos que tienen familias numerosas y piden al gobernador diciendo “yo soy cacique, quiero que me des plata para que yo pueda cocinar para mi gente”. Esto es lo que nos hace tanto daño (Ramón Faiad, anciano y cacique, comunidad El Cruce-Santa María).

Estas son las condiciones de desigualdad, sumamente desfavorables en la que se encuentran estas comunidades wichí en su lucha por el reconocimiento. En estas condiciones concretas, resulta inimaginable, más allá de algunos vínculos personales, que la relación interétnica llegue a

ser intercultural, es decir, contar con la posibilidad del ejercicio del reconocimiento mutuo en estado de paz que describe Ricoeur.

Cierre

Si bien hemos ocupado buena parte de este trabajo bajo el título de *educación*, la demanda wichí desborda claramente lo que podemos entender por ello, desde la voz de los ancianos, mujeres y referentes comunitarios. Está claro que no puede darse respuesta solo desde el sistema educativo, ni políticas desde un concepto restringido de educación. Es necesario, más bien atender a los procesos de comunicación/educación, y en concreto a los espacios de interpelación y reconocimiento. Los tres grandes discursos interpeladores activos en las comunidades nos orientan en ese sentido. Podemos anticipar espacios tales como lo territorial (o local) y lo estatal. Además sería necesario atender al mercado de trabajo, como ya sugerí, y a los medios de comunicación, en especial la televisión, que están comenzando a ganar terreno a partir de la llegada de la energía eléctrica a muchas comunidades y de asignaciones monetarias universales en concepto de políticas de atención previsional y para la niñez. En lo local, habría que atender a la organización reivindicativa, la comunidad, y las relaciones interétnicas locales. A su vez, la comunidad puede ser entendida como la familia extendida, los pares, los relatos y prácticas económicas tradicionales y la iglesia anglicana wichí.

Ya como postdata, quisiera marcar que toda iniciativa que se proponga como política de reconocimiento debe comprenderse y pensarse como acciones estratégicas que debe dialogar con las prácticas socioculturales presentes en el territorio.

Notas

[1] Es decir, en manos del estado provincial de Salta.

[2] Se trata de una medida de fuerza crucial en la historia del reclamo territorial de las comunidades indígenas de la zona de Santa Victoria Este, Salta, en la que las comunidades paralizaron las obras de construcción de un puente internacional que unía Argentina con Paraguay, destinado a transito comercial de gran envergadura, como parte del “corredor bioceánico”. cfr. Briones y Carrasco (1996) *La tierra que nos quitaron*. Buenos Aires, IWGIA. También Gordillo y Leguizamón (2002) *El río y la frontera*. Buenos Aires, Biblos.

[3] Registro personal.

[4] Nuestra Tierra (traducción propia)

[5] Por contextos inmersos entendemos las situaciones de comunicación que se dan en contextos significativos para el hablante, que le son familiares y que le sirven de apoyo en las interacciones comunicativas. Allí, los contenidos de los intercambios tienden a ser de menor abstracción,

contener menor cantidad de información y destrezas más automatizadas. Estas situaciones son menos exigentes en el conocimiento sistemático de la lengua que se use (cfr. Cummins, op. Cit.).

[6] El idioma wichí.

[7] Benito, Pozo Mulato, Registro propio.

[8] El idioma wichí.

Referencias

Arenas, P. (2003). *Etnografía y alimentación entre los Toba-Ñachilamole#ek y Wichí-Luku'tas del Chaco central: Argentina*. Buenos Aires: el autor.

Buliubasich, C. & Rodriguez, H. (1999) Demanda desde la cultura: Los indígenas del Pilcomayo. *Andes*, 10, 215-229.

(1995). Degradación ambiental y conflicto étnico en el sector nororiental del chaco salteño. *Andes*, 6, 361-392.

(2010). *Las comunidades indígenas wichí frente a amenazas hidrometeorológicas: interacciones entre gestión de riesgos de desastre y lógicas culturales*. Salta: Cruz Roja.

Carrasco, M. (2009). *Derecho a la identidad: organización comunitaria y territorio indígena. Estudio de caso:* Lhaka Honhat *c/ Estado argentino*. Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho.

Cummins, J. (1981), The role of primary language development in promoting educational succes for language minority students. En *Schooling and Language Minority Students. A Teoretic Framework.* Los Angeles: California State Department of Education. Trad. Dra. Inés Pozzi Escot.

Hall, S. (2003), ¿Quién necesita identidad?. En Hall, S. y du Gay, P. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.

Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento.* Buenos Aires: Katz.

Huergo, J. (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales.* La Plata: Eds. De Periodismo y Comunicación - Universidad Nacional de La Plata.

Huergo, J.; Morawicki, K. & Ferreyra, L. (2006). Los medios, las identidades y el espacio de

comunicación. Una experiencia de radio comunitaria con aborígenes Wichí. *Comunicar*, 26, 103-110.

López, L. E. (2004). *Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina*. Panamá: UNICEF.

Ong, W. (1997). *Oralidad y Escritura*. *Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Palmer, J. (2006). *La buena voluntad wichí.* Formosa: Ed. Grupo Ruteros.

Pérez, E. & Wallis, C. (comps.) (2012). *La educación entre los wichí*. Buenos Aires: Fundación Asociana.

Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.

Rodriguez, H. (1991). Acción misionera anglicana y procesos de proletarización, campesinización y descampesinización en una comunidad aborigen wichí de la provincia de Salta. *Andes Antropología e Historia*, 4, 41-91.

Sennett, R. (2003). *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

Serrudo, A. (2006). *Interculturalidad y práctica escolar: el maestro auxiliar bilingüe en la experiencia de la Escuela Nº 4266 "Río Bermejo". Carboncito. Provincia de Salta.* Tesis de Licenciatura, Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.

Wallis, C. (2010), Discurso y realidad de la EIB en comunidades wichí del Pilcomayo, Salta: ¿Es factible la interculturalidad en la escuela pública? En Hirsch, S. & Serrudo, A. (comps.) *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Jóvenes indígenas en contexto urbano

Espacialidades híbridas y nuevas sensibilidades

Giovanny Daza
GINO GERMANI - UBA - CABA
samporf@gmail.com

GT 14: Identidades étnicas: jóvenes urbanos originarios / jóvenes en comunidad

Resumen

La ponencia tiene como objetivo plantear algunos avances investigativos respecto a los modos de ser y hacer de jóvenes indígenas del sur del Gran Buenos Aires - Argentina desde la perspectiva de las nuevas fronteras territoriales y simbólicas configuradas entre lo rural y lo urbano. Parto del supuesto de que el territorio, en tanto construcción social de doble y más vías, configura identidades a la vez que es producido y reconfigurado socialmente y, en tal sentido, la conformación de identidades indígenas juveniles en contextos urbanos posibilitaría modos de ser singulares traducidos en acciones instituyentes. Para identificar estos procesos singulares de acción juvenil indígena en contextos urbanos, presentaré dos experiencias de participación desplegadas en barrios periurbanos de los partidos de Quilmes y La Plata en Argentina; las dos experiencias proporcionan algunos indicios sobre la manera en la que ciertas acciones de jóvenes agrupados, pertenecientes al pueblo Toba-Qom específicamente, pueden llegar a resignificar tanto los imaginarios tradicionales respecto al “deber ser” indígena como también a los límites de la acción y su politización con alcances sociocomunitarios.

Los jóvenes indígenas se encuentran expuestos a procesos de exclusión, discriminación y violencia agrava-dos por condiciones socioeconómicas que suelen ser adversas; en ocasiones enfrentan, además, una com-pleja problemática social al interior de sus propias comunidades Por un lado, persiste un estado de morato-ria social por el cual se producen y reproducen imaginarios occidentales sobre la juventud en tanto promoto-ra de delincuencia, pasividad y drogadicción; por otro, y más particularmente en el caso de los jóvenes indí-genas, el autoreconocerse como parte de un pueblo originario conlleva a exponerse ante la mirada del otro como portador de tradiciones e identidades no siempre compartidas o aceptadas; la otredad en este contex-to, configuraría nuevos tipos de relación y comunidad mediados de manera notable por la afirmación de identidades y la espacialidad al igual que por el territorio, sus límites y sus potencialidades.

Palabras clave

Construcción territorial **-** Juventudes indígenas - Politización juvenil

No, ya no practican más sus canciones tradicionales, pues ahora son creyentes evangélicos al igual que nosotros, pero algunas veces ellos en sus fiestas particulares se animan a practicar los bailes tradicionales. Pero los otros, nuestros vecinos, sí conservan muy bien todas las tradiciones antiguas de sus antepasados pues no han recibido todavía el evangelio, por eso se emborrachan demasiado

Roza, anciana del pueblo Toba-Qom

La gran diversidad sociocultural, territorial y demográfica de las juventudes indígenas en América Latina y el Caribe conduce en ocasiones a realizar análisis o muy fragmentados o demasiado generales sobre su situación; pese a ello, es válido afirmar como rasgo común, que los jóvenes indígenas de cualquier pueblo o comunidad resultan ser especialmente vulnerables al abordar la problemática de las inequidades en la región[1]. Éstos se encuentran expuestos a procesos de segregación, discriminación y violencia agravados por condiciones socioeconómicas que suelen ser adversas tanto en zonas rurales -dentro de sus pueblos y comunidades-, como en urbanas -en donde la condición no indígena prevalece-; en ocasiones enfrentan, además, una compleja problemática social al interior de sus propias comunidades en las que la categoría juvenil, el ser joven, no existía o no tenía mayores significados tanto materiales como simbólicos en pueblos y comunidades en los que las etapas biológicas e incluso culturales históricamente validadas entre la niñez y la adultez no solían contemplar etapas intermedias.

Persiste, además, un estado de moratoria social por el cual se producen y reproducen imaginarios occidentales sobre la juventud en tanto promotora de delincuencia, pasividad y drogadicción (Alvarado, Borelli y Vommaro, 2012); también, y más particularmente en el caso de los jóvenes indígenas, el autoreconocerse como parte de un pueblo originario conlleva a exponerse ante la mirada del otro como portador de tradiciones e identidades no siempre compartidas o aceptadas, de allí que la construcción de estereotipos producidos por los no indígenas en la ciudad constituya uno de los principales obstáculos a enfrentar de manera constante; la otredad en este contexto, configuraría nuevos tipos de relación y formas comunitarias mediadas por procesos de subjetivación, por la espacialidad campo-ciudad-campo y por el territorio, sus límites y potencialidades.

[1]Esto sin adentrarse en fragmentos jóvenes de población indígena más específicos tal como la situación de las mujeres, los homosexuales o los discapacitados. Para ampliar información consultar, por ejemplo, el tex-to *Indígenas homosexuales. Un acercamiento a la cosmovisión sobre diversidades sexuales de siete pueb-los originarios del Estado Plurinacional de Bolivia* (Hurtado, 2014)

El espacio ordena y controla pero también es ordenado y controlado, por lo que su disposición e intervención suponen siempre tensiones de poder. De allí que la presencia o no de poblaciones originarias en las ciudades sea más una cuestión política, en el sentido más amplio del término, que una mera variante demográfica o estadística. Se controlan cuerpos, se articulan territorialidades y se distribuyen sujetos mediante múltiples y renovados dispositivos, promovidos por las élites pero también ratificados por las mismas bases sociales que, de forma a veces consciente y a veces no, tienden a legitimar la reproducción de condiciones verticales de relación social.

Sumado a lo anterior, la sospecha de pérdida total o distanciamiento parcial de las tradiciones culturales que recae sobre los jóvenes indígenas nacidos o emigrados a la ciudad -más adelante retomaremos este tema-proveniente de los adultos de sus pueblos, en sintonía con el rechazo generacional y social más amplio del que son objeto, hace a las juventudes indígenas un segmento poblacional cuyos sujetos se encuentran en permanente tensión identitaria pues el autoreconocimiento funciona como bisagra entre la inclusión y la exclusión familiar, social y comunitaria; además, los jóvenes indígenas se encuentran en una edad biológica y cultural en la que más allá del tránsito hacia la vida adulta se les exige –tanto desde la tradición originaria como desde las costumbres urbanas occidentales-, un comportamiento que perfile lo que será sus vidas en cuanto a sujetos productivos de la sociedad/comunidad (Maidana, 2011).

¿Cuáles serían entonces los efectos propios específicos que produce la segregación espacial-residencial en determinados sujetos y colectivos sociales? Esta ponencia tiene como objetivo plantear algunos avances investigativos respecto a los modos de ser y hacer de jóvenes indígenas del sur del Gran Buenos Aires en Argentina desde una perspectiva generacional y territorial. Parto del supuesto de que el territorio, en tanto construcción social de doble y más vías, configura alteridades a la vez que es producido y reconfigurado socialmente y, en tal sentido, la conformación de identidades indígenas juveniles en contextos urbanos posibilitaría, a pesar de los dispositivos segregatorios que pueden actuar sobre ellos, modos de ser singulares traducidos en sensibilidades y acciones instituyentes, potentes y contracultruales.

Para identificar estos procesos singulares de acción juvenil indígena en contextos urbanos, presentaré dos experiencias de participación desplegadas en barrios periurbanos[2] de los partidos de Quilmes y La Plata en Argentina; las dos experiencias proporcionan algunos indicios sobre la manera en la que ciertas acciones de jóvenes agrupados, pertenecientes al pueblo Toba-Qom específicamente, pueden llegar a resignificar tanto los imaginarios tradicionales respecto al “deber ser” indígena como también a los límites de la acción y su territorialización con alcances sociocomunitarios.

[2] El término “periurbano” ha venido siendo utilizado en los campos de la geografía y la sociología espacial y en estudios del hábitat regional para hacer referencia a aquellos espacios situados a los alrededores de la ciudad y que, aunque no se emplean para el desarrollo urbano sostenido, tampoco se usan para actividades rurales por completo. El hábitat periurbano se concibe como colectivo, lo que lo hace relativo, en el sentido del grado de interacciones del hombre, entre el lugar donde vive y el resto de la ciudad o el campo (González, 2009: 95).

Las experiencias seleccionadas: jóvenes entre el asfalto y la tribu

En Argentina, siete de cada diez integrantes de los pueblos originarios viven en ámbitos urbanos[3]. Aproxi-madamente el 30% de la totalidad de indígenas que vive en sectores urbanos se ubica en el Gran Buenos Aires, territorio que fue escenario de periódicos flujos de migración campo-ciudad por parte de grupos indí genas provenientes de diversas provincias durante la segunda mitad del siglo XX[4]. La migración de estas familias al Conurbano les significó a sus integrantes transitar una situación singular en la que los mecanismos de vínculo entre pares pasaron de enmarcarse por lo comunitario y lo rural –con intercambios más o menos fluidos con la ciudad-, a desplegarse a ámbitos más abarcativos de relación social urbanos; este tránsito conlleva permanentes procesos de territorialización, desterritorialización, reterritorialización de identidades marcados, además, por disímiles procesos de segregación residencial-territorial en tanto los migrantes que llegan a las ciudades suelen ser expulsados hacia las periferias. Las ciudades y sus lógica socioterritoriales, no han sido planificadas para incorporar poblaciones foráneas a su dinámica interna, lo cual se constata, más allá del engrosamiento de la periferia, a través del enfoque que tienen las políticas públicas urbanas direccionadas por lo general, hacia sectores "pobres" y "vulnerables" dentro de los cuales los indígenas y los campesinos son incluidos.

En tal sentido la figura de la periferia parece ser muy ilustrativa; por un lado se ha constituido históricamente como espacio de delimitación para las grandes urbes y, por tanto, como una especie de zona gris en la que no termina de configurarse la ciudadanía ni los derechos que el "ser ciudadano" conlleva. Y por otro, como espacio de distinción y aislamiento que las élites de poder han sabido aprovechar en tanto zonas de des-canso y recreación, configurándose como disparadores de la fragmentación socioterritorial y de la exclusión/ control espacial del "otro". La periferia es, en términos foucaultianos, una heterotopía, un espacio otro en el que son reflejados aquellos valores que pueden ser reconocidos en uno mismo pero en el que también se yuxtaponen las relaciones a la vez que se entremezclan, problematizan y emplazan (Foucault, 1984).

En los nodos donde se configura las tensiones en torno al poder son configuradas también las categorías de raza, etnia, género, clase, atribuidas a los sujetos cuyos capitales sociales y culturales son constituidos en permanente negociación/tensión con la mirada del otro. No están dadas de por sí, son categorías casi arbitrarias construidas en relación con las tensiones de poder en torno a lógicas espaciales binarias (Soja, 2011) y meritocráticas que refuerzan dualidades rígidas entre ganadores/perdedores, civilizados/incivilizados, negros/blancos, bases/oligarquías instaladas en las

[3] Proyecto Ubanex, investigación realizada por la facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Bue-nos Aires. "Trayectorias y experiencias de migración: movimientos indígenas, fortalecimiento comunitario y revalorización identitaria de los pueblos indígenas en ámbitos urbanos" en conjunto con el programa de "Economía política y formaciones sociales de fronteras: etnicidades y territorios en redefinición" de la sección de Antropología Social.

[4]Entre todos los grupos indígenas en territorio argentino, el pueblo Toba-Qom, ubicado históricamente en las provin-cias del Chaco y Formosa al noreste del país, posee un mayor porcentaje de integrantes de primera y segunda genera-ción que han migrado a la provincia de Buenos Aires junto a los Wichí y los Mapuche.

sociedades y potencializadas por las lógicas neoliberales. En tal sentido, aquellos sujetos “que guardan o recrean un sentido de comunidad, son los mejor equipados para enfrentar dicha crisis” (Ferro, 2008: 193-215), la crisis del individualismo y la fragmentación social.

Son los hijos de estos migrantes indígenas quienes, al nacer y criarse en contextos distintos al que lo hicieron sus padres y demás antepasados, transitan experiencias híbridas tanto en términos territoriales y espaciales como socioculturales, históricos y comunitarios, experiencias en las que la construcción de memoria, tal como lo veremos más adelante, juega un papel importante. Los jóvenes integrantes de los dos grupos Qom que hacen parte de esta ponencia convergen, se aglutinan y agrupan mediante relaciones entre pares basadas en emocionalidades compartidas, más que en fines comunes concretos evidenciando lo que algunos autores han denominado *tiempo de las tribus* (Maffesoli, 2004) (Feixa, 1998) -Feixa adapta el concepto de Maffesoli a *tribus urbanas*-. Maffesoli plantea el concepto de regreso a la tribu como una vuelta casi literal a la tribalización de las relaciones sociocumunitarias en términos de los vínculos subjetivos, rugosos, a veces fugaces a veces no, que se tejen entre jóvenes que vibran, crecen y potencian a través de nodos de conexión que visibilizan redes marcadas por vínculos condicionados por la adscripción étnica pero que a la vez superan y reconfiguran dicha adscripción.

En este sentido pero desde la perspectiva de agenciamientos políticos juveniles y su capacidad de confluir múltiples emocionalidades, para Maffesoli (2004), en la misma línea analítica de Lazzarato (2006), la *vuelta a la tribu* en los jóvenes representaría una expresión de la política no tradicional o no institucionalizada –es decir, una política no partidista ni vinculada de manera directa con las instituciones usualmente encargadas del manejo del poder–, que cada vez toma más fuerza en las sociedades del mundo posmoderno (Lazzarato, 2006).

• *Grupo M.L.V. Crew, “rap Qom” y estética de las emociones*

Conformado por 4 jóvenes descendientes de primera generación de migrantes Qom de la provincia del Chaco, el Grupo de rap M.L.V. Crew -Malvinas Crew por el nombre del barrio en el que habitan en la ciudad de La Plata-, surgió en el año 2010 como espacio de expresión musical entre amigos de la comunidad que compartían la pasión por la música rap y el estilo hip hop. Además, cada uno de los integrantes vivió a su manera y en su momento la etapa del autoreconocimiento étnico lo cual se aprecia en algunas de las letras de sus canciones en las que hacen referencia a sus "raíces", a la vida de sus antepasados en el campo y al territorio chaqueño como espacio geográfico del que proviene, materialmente, el Qom que migró al Gran Buenos Aires.

La música se constituye así como medio por el que los jóvenes de esta agrupación reivindican por sus propios medios los derechos sociales, étnicos y culturales de la comunidad que habitan. Sería impreciso afirmar que los 4 integrantes han procesado de la misma manera y con igual intensidad su conexión étnica originaria a través de la música si bien en todos ellos dicha adscripción étnica se

encuentra latente e influye en mayor o menor medida en sus modos de ser, hacer y relacionarse con los otros incluso en el mismo ámbito musical que los convoca.

A través del género rap, los modos de expresión trascienden a la palabra -aunque también la incluyen- ocupando actos que desbordan a los significados habituales, si bien terminan transmitiendo y significando en contextos de interacción con diversas multiplicidades. Una de ellas es la estética como vehículo de mensajes y sensibilidades. No se trata simplemente de la presentación artística de algún acontecimiento, sino también de la utilización y apropiación de herramientas espacio-temporales que entran en juego con la puesta en escena de la acción estética, constituyéndose en epicentro de todo tipo de sensibilidades grupales significativas tanto para la comunidad Qom que habita el barrio las Malvinas como para los no indígenas con quienes interactúan tanto en el bario como fuera de él.

El barrio se encuentra ubicado a la periferia de la ciudad de La Plata al sur del Gran Buenos Aires. Si bien los intereses que confluyeron para su creación están enmarcados por la pertenencia a la comunidad Toba-Qom, fue la iniciativa por transmitir emocionalidades compartidas trascendentes a su pertenencia étnica, conflictos barriales-sociales y otras diversas interpretaciones de su contexto inmediato y no inmediato lo que influyo más evidentemente en ellos a la hora de decidir agruparse en torno a la música y, más específica-mente, de un género urbano y barrial como lo es el rap, lo cual no deja de ser problemático y causante de múltiples estigmatizaciones.

En tal sentido, en el marco de la conformación de tejidos barriales/comunitarios surgen estas nuevas formas de asociación ciudadanas, construidas a través de la socialización de intereses subjetivos/compartidos, desde las cuales se promueven otras acciones colectivas de participación y expresión social –micropode-res–, con la capacidad de construir vías alternas a las formas de participación y acción tradicionales –ma-cropoderes–, erigiéndose como alternativa de acción/participación de la que los jóvenes aparecen como protagonistas.

En el caso del barrio periurbano de Las Malvinas en la ciudad de La Plata, las acciones comunitarias han estado fuertemente jalonadas por líderes de la microcomunidad Toba-Qom quienes, a través de la creación de la Asociación Civil “Ntaunaq Nam Qom”, lograron la adjudicación de los primeros 36 lotes en el barrio. La construcción de las casas para las familias estuvo a cargo de los propios habitantes quienes auteges-tionaron la adquisición de los materiales y las levantaron por sí mismos. Bajo el liderazgo de un “cacique”[5], las 36 familias dispersadas por el Gran Buenos Aires tras su migración desde el Chaco hace más de 30 años, se reagruparon como comunidad indígena reivindicando, a pesar de sus trayectorias migrantes, la importancia del “estar juntos” y prevalecer colectivamente aunque alejados de sus territorios históricamente habitados. Fue a través de esta autogestión comunitaria, que se logró también la creación de un comedor y de una huerta de los que

[5] Figura controversial más allá del liderazgo efectivo de quien ocupó dicho cargo ya que su existencia fue uno de los requisitos exigidos por el gobierno local para reconocer a los solicitantes como integrantes de una comunidad indígena del país.

siguen siendo beneficiados los habitantes de la comunidad. Al respecto la antropóloga Liliana Tamagno, quien se ha especializado en esta comunidad de La Plata, señala:

> *Se puso así en evidencia que el plan de autoconstrucción no era el generador de lo comunitario sino que había sido expresión de la presencia de la identidad étnica, y concluimos que el plan de autoconstrucción había provisto las condiciones materiales imprescindibles para que lo comunitario se expresara.* (Tamagno, 2003: pp. 169).

En este sentido, un elemento que aparece frecuentemente en las comunidades Qom en contexto urbano es que sus jóvenes visibilizan sus identidades híbridas y las expresan a través de su estética corporal y de formas del decir y del hacer que no reproducen los modos establecidos. Ejemplo de ello es el grupo de rap M.L.V Crew, de la ciudad de La Plata, cuyos integrantes, hijos de migrantes Qom, adoptaron el estilo Hip Hop para transmitir sus singularidades (Tamagno, Maidana y Colángelo, 2012).

Mis manos fueron hechas
para empuñar un arco y una flecha
entre las líneas estrechas de
esta vida
y una cultura casi dada por
perdida,
que nunca olvida la herida
y una pesadilla,
golpea la otra mejilla,
y sé que la comunidad es mi paraíso[6].

pero en el horizonte brilla la esperanza,
alzando mi puño al viento una lanza
en honor a los que en paz des-
cansan,
hoy hablo de mi barrio,
el orgullo de gente por hacer
escultura de barro,
pero éste es el suelo que piso
porque dios así lo quiso

[6] Fragmento del tema musical A fuerza de MLV CREW, registrado en la Sociedad Argentina de Autores y Compositores de Música (SADAIC) con el Nº 808687.

… y donde flamea la bandera Wipala
allí estará presente mi cultura Qom,
comparto mi hip hop originario
con todo mi respeto con todo mi vocabulario… cortés.
No fue mi intención pero sé que todo mi r.a.p.
llamó la atención de mucha gente que me quiere y me valoriza por mi arte
(…) A todo mi gente, gracias a ellos soy todo lo que soy
un poeta real que viene desde un barrio humilde remándola
y entre breves palabras quiero aclarar que estoy orgulloso
de toda mi comunidad Toba (…)
Más que nada somos aquellas huella húmeda-ancestral
que marcaron nuestros abuelos y abuelas…[7]

• Comunidad Qom - Yapé: barrio Bernal y politización de las acciones instituyentes

En el caso de los jóvenes de la comunidad Qom-Yapé del barrio de Bernal en Quilmes, sus prácticas de participación socioterritorial han estado enmarcadas por la transmisión pedagógica de conocimientos dirigidos a promover la puesta en común de su experiencia singular y de los modos propios de adaptación, interacción, permanencia y cambio en contextos urbanos. Este intercambio con los espacios sociales extracomunitarios ha estado mediado por algunas actividades desde las que se promueven la realización de charlas en colegios de Quilmes y alrededores. En ellas se explican a los estudiantes experiencias de lo que significa ser un indígena nacido en la ciudad, y pertenecer al pueblo Toba-Qom particularmente, lo que incluye
la puesta en común de ciertos saberes y prácticas autoconsiderados ancestrales y exclusivos de la comunidad en un ejercicio en el que se construyen procesos discursivos en los que se evidencia una nueva etnicidad militante.

Habría así una reinvención de la etnicidad juvenil que se alimenta, en gran parte, del anclaje al pasado y al territorio del que provienen padres y abuelos pero que se replica, emplaza y emerge en las otras territorialidades configuradas por el espacio urbano.

Las personas, familias o comunidades migradas al Gran Buenos Aires lograron constituir una red que conecta al pueblo indígena Qom en contexto urbano pero que extiende su alcance multidireccional hasta los territorios desde dónde provienen originalmente al igual que hacia otras territorialidades. En cada uno de los nodos de la red, se encuentran comunidades, en cuyos jóvenes se evidencian modos de ser y estar singulares pero con un hilo conductor común que las identifica y moviliza en tanto parte de un grupo social y generacional común. Estas estrategias de ser, estar y aparecer ante y con otros basadas en el espacio dependen

[7] Fragmento de la canción “Soy”, en proceso de grabación.

de la ligazón al territorio en tanto este, o el imaginario construido sobre éste, configura sus prácticas y subjetividades. En Quilmes esto implica la articulación con otras redes y organizaciones comunitarias con las que se han creado tejidos de comunicación y acción permanentes como por ejemplo el trabajo conjunto con las personas Qom que habitan en Villa Iapi, también en este municipio.

La participación juvenil en la dinámica comunitaria está condicionada por un proceso vital por el que debe pasar todo hijo de migrante indígena en la ciudad: el llamado autoreconocimiento [indígena] surge como una etapa vital, problemática y no siempre resuelta, que se constituye a partir de la decisión de hacer parte o no del grupo étnico al que pertenecen los parientes de primer y segundo grado. No es un proceso fácil; el autoreconocerse o no como parte de una comunidad indígena conlleva consecuencias en términos de capital sociocultural que los niños y jóvenes comprenden y problematizan de manera constante:

Yo primero no me quería reconocer indígena, no quería saber nada del tema, rechazaba todo… no es por rechazo a mi pueblo sino por miedo a la discriminación, tenía 20 años: una por el miedo de ser y de vivir en un barrio humilde (…) nosotros los pobres ya nacemos con una mochila que es la pobreza por más que no nos guste. “Sabemos manejar ese tema” pero después ser indígena es, para mí lo pensé, otra mochila; como que llevamos dos cargas, dos mochilas pesadas. Yo decía: “si me reconozco va a pasar esta cosa y esta otra, no, no quiero que me discriminen por ser o reconocerme indígena” (entrevista a Hernán Ávalos, joven Qom de Quilmes).

En el caso de los jóvenes Qom de la comunidad Yapé, sus formas de participación desbordan los límites de la pertenencia indígena, si bien la etnicidad es parte constitutiva de sus modos de ser y estar en relación con otros. Al asumir una etnicidad activa los jóvenes encarnan también los rasgos constitutivos de la comunidad que los cobija la cual se considera autónoma, cooperativista y solidaria –elementos que comparten con los demás grupos vistos en los otros apartados-, por lo que son las maneras de expresar esos modos de ser y estar muy singulares y potentes las que toman relevancia en un contexto de evidente hibridación cultural y despliegue de experiencias micropolíticas relevantes. Pero este tipo de datos resultan prácticamente invisibilizados por las distintas dinámicas sociales en las que el “sujeto originario” no aparece como parte integral del devenir urbano. Por el contrario, la marcada tendencia hacia la exotización del sujeto indígena conlleva a la creencia de que su identidad, su cultura, se define en relación directa con el territorio que ocupa, por lo que el hecho de habitar espacios urbanos implicaría la pérdida de su identidad y potencia originarias.

La perspectiva territorial/espacial que fuese abordada con gran interés durante las últimas décadas y que retomo para esta ponencia, focalizó sus análisis en un elemento que no suele ser tomado en cuenta con la
suficiente relevancia: la *espacialización* de la política y su singularidad práctica tanto en el espacio vivido, inmediato, tangible, como también en el espacio social más abarcativo y simbólico (Daza y Vommaro, 2016). Los procesos de politización de la vida social abordados desde la perspectiva

generacional indígena visibilizan una transformación en las relaciones entre la acción política y el espacio en el cual ésta es producida respecto a las relaciones entre acción política y espacio que se suelen producir entre adultos indígenas en zonas no urbanas.

Tal como lo plantearan López, Popolo y Acuña (2009):

> muchos jóvenes indígenas no tienen acceso a la tierra en sus comunidades, no se les permite participar en espacios de decisión, presentan altos grados de analfabetismo —real o funcional—, tienen un acceso limitado a la educación —de baja calidad y totalmente ajena a su identidad—, con escasa preparación para el mundo laboral y con pocas posibilidades de empleo digno.

La relación emocional–territorial emerge como vínculo simbólico entre generaciones: por un lado, los padres que migraron desde el Chaco o Formosa teniendo alrededor de 20 años de edad –en algunos casos mucho más jóvenes-, tienen en el territorio abandonado su historia, parientes y rastros de un pasado cer-cano que los interpela de manera constante al hablar de estos lugares como “su tierra”, “su territorio”, sin-tiéndose partícipes activos de las demandas permanentes que sus compañeros –hermanos en la lógica comunitaria indígena- de zonas rurales realizan en términos territoriales. Por otro, los jóvenes Qom nacidos en contexto de ciudad negocian la relación con el pasado compartido por sus padres, con la historia y con los vínculos filiales y étnicos de una forma distinta pero no por ello menos valedera. El hecho de que su desarrollo y formación se hubiese realizado en contextos urbanos y que conocieran tardíamente aquellos territorios en los que originalmente vivió su pueblo y del que provinieron sus padres –en algunos casos in-cluso los jóvenes no han visitado nunca estos lugares-, no fue impedimento para que muchos reconocieran, asumieran y adoptaran lo que podemos denominar una etnicidad activa, visibilizada y militada como espa-cio de reafirmación vital, biológica, además de sociocomunitaria.

A diferencia de los modos de ser comunitarios que emergen en los barrios de grandes ciudades en los que, pese a algunas excepciones, los vínculos vecinales tienden a ser por lo menos restringidos, en los barrios periféricos y periurbanos en condiciones de precariedad las relaciones intervecinales generan con mayor claridad lazos afectivos que derivan en conexiones comunitarias. Estas conexiones suelen estar jalonadas por líderes y/o organizaciones territoriales que poseen poder de injerencia y acción potenciadas, en ciertos casos, por las consecuencias de la poca presencia estatal y/o por el descontento compartido hacia la clase política dirigente. Lo anterior, sumado a los históricos y conocidos procesos de resistencia indígena que se han convertido en baluartes de la acción popular y la contrahegemonía en varios países latinoamericanos[8], invita a reflexionar en torno a los nuevos sentidos comunitarios de los pueblos originarios que emergen en contextos urbanos.

En este mismo sentido, Alberto Corsín y Antonio Lafuente por su parte, resaltan en el “procomún” *aquello que nos nivela como seres humanos, aquello que nos obliga a reconocernos como seres iguales.* El pro-común, en tanto condición de igualdad entre sujetos según los autores, actuaría como

elemento excluyente para la consecución de estados políticos instituyentes. Tendría lugar en los *bienes comunes que sostienen y son sostenidos por colectivos humanos*. Un río, el aire, la polinización, la ciencia, la paz, el conocimiento primitivo serían ejemplo de bienes naturales y culturales de este tipo fuera del ámbito del mercado (Lafuente y Corsín, 2010). De allí la importancia por analizar, desde la perspectiva de las acciones comunitarias de los pueblos originarios, formas alternativas de interacción social que configuren formas alternativas de estar y ser en el mundo.

Para concluir, las juventudes indígenas en situación urbana además de elaborar visiones multilocalizadas e híbridas configuran métodos singularizados de acción política y de producción territorial desde los cuales las nociones de juventud, política y territorio son reconfiguradas no sólo respecto a las prácticas y saberes del "otro" sujeto no indígena sino también respecto a las de sus propios pueblos y antepasados. La valoración de este tipo de diferencias dentro de la diversidad de los movimientos sociales –tal como lo dijera el teólogo brasilero de la liberación, Leonardo Boff-, implica la aceptación de complementariedades y convergencias construidas a partir de la multiplicidad de cosmovisiones y prácticas otras (Boff citado por Escobar, 2010).

En el contexto de hibridaciones simbólicas y culturales que emergen ante la presencia cada vez más común de jóvenes indígenas en la ciudad, aparecen también iniciativas particulares de organización y participación que, en algunas ocasiones más que en otras, vehiculizan aquellos intereses, expresiones, sentires, de-venires… mediante los cuales los jóvenes se manifiestan como sujetos de empoderamiento político y social y que, en conjunto con el reafianzamiento de su condición étnica, construyen maneras muy singulares de pensarse a sí mismos y al otro desde las cuales suelen plantearse aristas distintas del conocimiento histori-co, territorial y sociopolítico que a su vez dan cabida a la posibilidad de pensar en otras formas de partici-pación, acción y relación entre sujetos iguales entre la diferencia.

Bibliografía

Alvarado, Borelli y Vommaro, 2012). Jóvenes, políticas y culturas. experiencias, acercamientos y diversi-dades, Buenos Aires, CLACSO.

Daza, A., y Vommaro, P. (2016) Politizaciones generacionales y procesos de politización en el Sur del Gran Buenos Aires entre los años ochentas y la actualidad, Buenos Aires, en Edición.

Feixa, C. (1998). De jóvenes, bandas y tribus, 1a. ed., Barcelona, Editorial Ariel S.A.

Foucault, M. (1984). "Of Other Spaces, Heterotopias" en Architecture, Mouvement, Continuité 46-49. Disponible en: http://web.mit.edu/allanmc/www/foucault1.pdf

GONZÁLEZ, Juan, "*Estado actual de la periurbanización y el hábitat periurbano en Manizales (Colombia)*, en: Cuadernos de vivienda y urbanismo. Vol. 2, No. 3, año 2009, 92-123.

Hurtado, E., (2014). Indígenas homosexuales. Un acercamiento a la cosmovisión sobre diversidades sexu ales de siete pueblos originarios del Estado Plurinacional de Bolivia

López, M., Popolo, F., y Acuña, M. (2009) Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina: inequidades sociodemográficas y desafíos de políticas**,** Madrid – España

Lazzarato (2006), políticas del acontecimiento, Buenos Aires, Editorial Tinta Limón.

MAFFESOLI, M. (2004). El nomadismo, vagabundeos iniciáticos, 1a. ed., México, Fondo de Cultura Económica.

Colángelo M., Maidana, C. y Tamagno, L. (2013). "Ser indígena y ser joven. Entre la etnicidad y la clase".

Revista Desacatos, (42), 131-144.

Soja, E. (2011). "Seeking spatial justice, Globalization and Community Series". *Press,37* (111), 173-177.

Tamagno, L.(2003). "Identidades, saberes, memoria histórica y prácticas comunitarias. Indígenas tobas migrantes en la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, Argentina". Revista Campos de antropología social, 165-183.

.

Facebook: la muerte en las redes sociales

Javier Rodrigo Guantay
Universidad Nacional de Salta (UNSa)
javirodrigo_081@hotmail.com
Obispo Romero 1183, Salta, Argentina

GT 14 Identidades étnicas: jóvenes urbanos originarios/jóvenes en comunidad

Resumen

Este trabajo avanza sobre las prácticas comunicativas, los sentidos y las representaciones plasmadas sobre los perfiles de personas fallecidas, en la red Facebook. La muerte, que funciona como un elemento importante al interior de cada cultura, genera un fenómeno particular en estos nuevos espacios de interacción que se presentan como lugares de conmemoración de difuntos; visibilizando diálogos individuales y recuerdos que establecen una comunicación directa con el que ya no está. Partiendo de la interpretación del sentido del culto a los muertos en la región noroeste del país (provincia de Salta), y la naturaleza de los mensajes publicados por los usuarios, se entiende que el sentido de estas prácticas comunicativas posibilita a los sujetos perpetuar al difunto a través de la red. De esta manera el espacio adquiere un carácter simbólico en el que el sujeto que ya no está pervive, pues posee una trayectoria histórica y biográfica virtual.

Dando paso a los procesos de la memoria, junto con las cosmovisiones presentes en los sujetos, lo expresado en el espacio web denota procesos de materialización de la vida después de la muerte: el muerto nunca murió realmente, sino que se construye en la perpetuidad a partir de un estado digital de limbo dialógico. El panorama se hace más claro cuando se pretende comprender si esta situación corresponde o no a nuevas formas de rendir tributo a los muertos en nuevos soportes comunicativos; si hoy en día se visita el perfil del difunto como si se visitase la tumba de un pariente o conocido; y si es o no una práctica que posee un sentido social de carácter milenario y que pervive en nuestros contextos de globalización y culturas de masas como forma de resistencia.

Palabras clave

Muerte - Redes Sociales - Cosmovisión

Este trabajo avanza sobre las prácticas comunicativas, los sentidos y las representaciones plasmadas sobre los perfiles de personas fallecidas en la red Facebook. Entendiendo a la muerte

como parte importante de la cultura, se analiza los procesos que ésta genera en su encuentro con nuevos espacios de intercambio, que se presentan como lugares de conmemoración de difuntos visibilizando diálogos individuales y recuerdos que establecen una comunicación directa con el muerto.

La investigación parte de la interpretación del sentido de la muerte y del culto a los muertos en la región noroeste del país (Argentina), específicamente en la ciudad de Salta. Esta zona se caracteriza por ser un espacio en el que se conjugan prácticas de carácter milenario, heredadas de las antiguas culturas andinas, y ritualidades de índole religiosa principalmente católicas.

La relación que guardan las características que cada cosmovisión propone sobre la muerte, y la naturaleza de los mensajes publicados por los usuarios en perfiles de fallecidos, hace suponer que estas representaciones posibilitan a los sujetos perpetuar al difunto a través de la red. De esta manera el espacio adquiere un carácter simbólico en el que el sujeto que ya no está pervive, pues posee una trayectoria histórica y biográfica de orden virtual.

Dando paso a los procesos de la memoria, junto con las cosmovisiones sobre la muerte presentes en los sujetos, lo expresado en la virtualidad denota procesos de materialización de la vida después de la muerte: el muerto nunca murió realmente, sino que se construye en la perpetuidad a partir de un *estado digital de limbo dialógico*.

Nuevas formas de encuentro social

En los últimos tiempos el avance y la implementación de las nuevas tecnologías han modelado las tradicionales formas de encuentro social. Con el desarrollo de los medios de comunicación el ámbito físico ha dejado de ser el eje clave de todo proceso de intercambio comunicativo, ya que los individuos interactúan entre sí, aún sin contar con coordenadas espacio-temporales en común.

El avance tecnológico, dio lugar a nuevas formas de relación social, “nuevas formas de interacción que se extienden en el tiempo y el espacio desplegando un conjunto de características diferentes de la interacción presencial” (Marafioti, 2005: 89). De acuerdo con este rasgo particular, la llamada *interacción mediática* permitió que los diversos contenidos informativos o simbólicos se transmitan cada vez más con menores condicionamientos. Es así que, dentro de la constitución de estos nuevos espacios de encuentro e intercambio de mensajes y sentidos, las redes sociales como *Facebook o MySpace* aparecieron para reformular los vínculos establecidos entre los sujetos.

El estallido de la llamada Web 2.0[1] (DiNucci, 1999; O'Reilly, 2004) implicó un cambio de vital importancia en las últimas décadas, porque es a través de este medio que se permitió a los usuarios participar de forma activa en la creación, organización y divulgación de los contenidos. De esta manera es que se produjo una concurrencia masiva por parte de los sujetos a los espacios web, que posibilitaban ahora la realización de una serie de acciones que en los antiguos formatos resultaban imposibles de ser efectuadas. En este marco se desarrollaron diferentes plataformas de interacción que dieron pie a diferentes espacios de encuentro y prácticas sociales.

En la actualidad una de las redes sociales más importantes es Facebook. Entre sus particularidades admite el carácter de perfil público de las cuentas (según las preferencias del usuario), en el cual fluyen una infinidad de publicaciones que exponen la intimidad y los actos cotidianos de las personas. La red posee algunas características que hacen a su "anatomía"[2] y que la vinculan con otros espacios virtuales, esto es:

> "El perfil es obligatorio en todas las redes sociales, y la información que en él se muestra varía principalmente por lo que quiera exponer el usuario, [allí aparecen] herramientas de búsqueda, que permite buscar a gente nueva para ir aumentando la red social propia, o para buscar otras cosas, como por ejemplo distintos grupos de nuestro interés. [En este espacio] encontramos los mensajes privados, [...] el chat que se encuentra en la mayoría de las redes y nos permite también la comunicación directa con un usuario sin que el resto vea los mensajes. La mayoría de redes sociales permiten a los usuarios expresar, en unas pocas palabras, su estado de ánimo, algún comentario sobre algo que le haya sucedido o cualquier otra cosa que el usuario crea oportuno, [ofrece] la posibilidad de subir fotos a la web […] anexarle etiquetas sobre los eventos o sobre las personas incluidas en ellas […] subir vídeos o enlazarlos desde otras herramientas de publicación especializadas como YouTube." (Castañeda L., 2011)

La red social Facebook se presenta hoy en día como un espacio para efectivizar la comunicación, borrando fronteras entre los individuos, eliminando los impedimentos para llevar a cabo diferentes procesos comunicativos, como los geográficos, temporales o económicos (debido al crecimiento que tuvo en los últimos años la oferta del servicio de internet). Con el paso del tiempo ha adquirido también un rasgo particular; el carácter de espacio de conmemoración para hacer honor a la

---

[1] La Web 2.0 supone un nuevo modelo en el que prima la información compartida. A diferencia de la Web 1.0, que en los principios de la Internet sólo permitía que una sola persona gestione y exponga contenidos.

[2] Concepto utilizado por: Castañeda, L.; González, V. & Serrano, J.L. (2011) *Donde habitan los jóvenes: precisiones sobre un mundo de redes sociales.* En Martínez, F. y Solano, I. Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red. Alicante: Marfil. pp 47-63

memoria y la figura de aquellas personas que ya no se encuentran en este mundo. Las posibilidades de interacción que establece esta plataforma, respecto de los modos de efectuar el intercambio, pone en relieve una característica fundamental de los tiempos actuales. Esto es, la construcción de los espacios de lo público y lo privado, y su delimitación, en un momento caracterizado por flujos, imágenes, mensajes en movimiento que parecen ir difuminando las fronteras.

El ámbito virtual se ha constituido en un espacio alternativo en el que los diálogos individuales y los recuerdos de los usuarios fallecidos no son privados. Un espacio en el que tanto las subjetividades individuales como las manifestaciones socioculturales se hacen explícitas, y en el que a menudo las publicaciones establecen un tipo de comunicación directa con la persona fallecida. De esta manera, se hace imprescindible indagar sobre los procesos que la muerte genera en la red, atendiendo a cuestiones como: qué tipos de mensajes circulan en los perfiles de usuarios fallecidos; quiénes los emiten: familiares, amigos, "contactos"; y cuál es la naturaleza de los contenidos. A su vez, es necesario definir cuál es la importancia que presenta Facebook para los usuarios, preguntándose en que difiere el uso de la red o como se complementa en relación a otras formas de comunicación y prácticas de conmemoración en el contexto de la ciudad de Salta.

La muerte en el contexto local

A lo largo de la historia de las sociedades la cuestión de la muerte tuvo una fuerte impronta en la construcción y configuración de la vida humana. Dependiendo del ámbito cultural, histórico y geográfico, la muerte adquirió diferentes significados que se encargaron de estructurar las distintas prácticas sociales, rituales y formas de culto y veneración de los muertos. Es desde este eje que parte la investigación, estableciendo una confrontación entre dos formas de entender y vivir la muerte, en una sociedad en la que los procesos históricos y sociales definieron la permanencia en forma conjunta de ambas cosmovisiones.

Para las culturas americanas prehispánicas, por ejemplo, la muerte implicaba una conciencia sobre la vida, ya que era consentida como una prolongación del estado material del hombre, es decir, de la propia vida. Es en este sentido que la muerte se concebía como un proceso más de un ciclo constante e infinito:

> "Según la sensibilidad andina, muerte y vida son indesligables y cada una condiciona a la otra. Es decir, la vida no termina con la muerte; más bien, con la muerte comienza una nueva fase de la vida. […] Entonces la belleza – y la espiritualidad – no se manifiesta en uno de estos polos, sino más bien en la conexión entre muerte/vida" (Mamaní Bernabé; 2002: 71)

En la antigua región andina la concepción del tiempo era cíclica, lo que hacía que los indígenas tuvieran un cuidado excesivo con los muertos y su vida en el otro mundo. Esta forma de entender la muerte permitía que se desarrollara un culto al difunto con características singulares como el cuidado de vestimentas, la ofrenda de alimentos, bebidas, etc., al mismo tiempo que se pensaba que el espíritu de esas personas se mantenía presente en la comunidad. Como fase de la vida, la muerte no se percibía como una ruptura en la trayectoria del individuo por lo tanto el sentimiento de sufrimiento se veía opacado ante rituales de festejo y conmemoración del espíritu en el colectivo.

Tras la conquista, y con la llegada del cristianismo, se inició un proceso en el que algunas cosmovisiones locales se mezclaron con la nueva religión que impusieron los europeos en el territorio. Sin embargo, dentro de ellas la idea de la muerte pervivió como una fase de un ciclo infinito, siempre refiriendo a un camino de transición.

En el desarrollo de las sociedades occidentales el posicionamiento ante la muerte supuso un rompimiento respecto de la existencia del sujeto. Existencia relacionada directamente a una concepción de un tiempo lineal y no cíclica. Como plantea Philippe Ariès, desde la Edad Media hasta nuestros días, la vivencia de la muerte sufrió una serie de transformaciones que desembocó en una visión contemporánea donde "da miedo al punto de que ya no nos atrevemos a pronunciar su nombre" (Ariès; 2008: 196). Representa un quiebre en la vida, pues supone también el "reconocimiento de un destino, donde por cierto la propia personalidad no es aniquilada sino adormecida" (Ariès; 2008: 88). Es así que emergen sentimientos de sufrimiento y temor ligados a la muerte, pues esta implica el fin de un camino, que junto con el advenimiento del Juicio Final (en el catolicismo) proponen la salvación o el padecimiento eterno de las almas en la perpetuidad de dos mundos alejados del mundo terrenal y de la comunidad.

En el noroeste argentino las vivencias y ritualidades de la muerte son necesarias para comprender la dimensión cultural, como parte del proceso de mestizaje fruto del colonialismo. "Los fenómenos religiosos populares dan la clave para entender el complejo problema de creación cultural […] La cultura mestiza mantiene aquí estructuras del pensamiento, formas de expresión simbólicas y un particular lenguaje ritual, mítico y religioso que le viene del pasado indígena" (Valentie 1996: 9). Desde este punto, resulta interesante actuar sobre las representaciones que tienen sobre la muerte los sujetos usuarios de Facebook en la ciudad de Salta.

Si los sentidos aparecen como orientadores de las prácticas de los sujetos, ¿cómo entienden a la muerte los habitantes de esta región cultural?, ¿qué significado adquiere para los usuarios rendir culto a sus muertos en estos espacios?, ¿a partir de qué principios se genera este proceso de conmemoración y recuerdo? En la formación de sus mensajes, ¿se invoca alguna entidad?, ¿de

qué tipo?, ¿se publican oraciones, cantos, textos religiosos o plegarias buscando la protección del que ya no está? En este sentido, ¿qué otras prácticas de memoria y culto a sus difuntos establecen los sujetos en la vida cotidiana?, ¿qué relación guardan estas con su actividad dentro de la red?

Consideraciones metodológicas

La investigación abordó en su proceso la comprensión del fenómeno social en su escenario natural, mediante la combinación de fuentes de información como la observación y la formulación de entrevistas. Forma de trabajo que guarda una vinculación directa con el método etnográfico de construcción de conocimiento y que implicó una mirada abierta y flexible para la sistematización de la información y el análisis holístico del hecho estudiado.

El uso de la entrevista en profundidad, a partir de su configuración como herramienta principal de interacción social, estableció un acercamiento metodológico taxativo para la generación de datos para la investigación; enfocado en flujos de información, contemplando aspectos que emergían de manera espontánea durante el relato del entrevistado, es decir, aspectos no verbales y emocionales. Para ello fue importante la utilización de un diario de campo, ámbito de descripción de las impresiones y sensaciones que se generaron en los sujetos investigados y en el investigador durante los encuentros.

En el análisis de la información obtenida se trabajó con el Método Comparativo Constante, que permitió combinar el proceso de análisis y la teoría al mismo tiempo. Se buscó, de esta manera, formular categorías o conceptos generados a partir de la voz de los entrevistados, trabajando de manera dialéctica en un movimiento espiralado propio de la doble hermenéutica: “generar teoría desde los datos significa que la mayoría de las hipótesis y conceptos no solo provienen de los datos, sino que son sistemáticamente trabajados en relación con los datos durante el proceso de investigación. Generar teoría implica un proceso de investigación”[3].

Como parte de la investigación a continuación se expone un primer acercamiento a uno de los perfiles seleccionados. Esta instancia implicó el rastreo de los mensajes publicados en el espacio del difunto, que a posteriori fue contrastado con la teoría sustantiva emergida de los sujetos entrevistados (usuarios de la lista de contactos). La investigación se completo con el rastreo y análisis de un perfil más, que permitió articular a este caso la voz de otros sujetos que llevan a cabo prácticas comunicativas similares.

[3]Ficha de Cátedra de Seminario y Metodología de la Investigación y Tesis (SMIT – 2012). *MMC, el método comparativo constante*. Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades.

Análisis del caso: “Yambao Vitecor”

El caso de Ramiro Rodríguez proporciona un espacio habilitado para el análisis de los mensajes publicados en su perfil, tras su fallecimiento el 14 de abril de 2012 en la ciudad de Salta. A más de 3 años de su deceso su cuenta de usuario en la red, que responde al nombre de “Yambao Vitecor”, permanece aún en funcionamiento.

Ramiro pertenecía a uno de los barrios ubicados en la zona macrocéntrica de la Ciudad de Salta: Villa San Antonio, caracterizado por ser, hasta ahora, parte de la zona roja de la ciudad y lugar de variadas manifestaciones populares como la conformación de comparsas carnestolendas y el consumo de cumbia villera.

Tras un rastreo de las publicaciones en este período es interesante ver como los sujetos construyen la imagen de Ramiro, su muerte, su vida. Las formas de recordar al difunto son varias, desde publicaciones de mensajes escritos hasta la incorporación de videos y fotografías en las que él aparece etiquetado. Los mensajes incluso interpelan directamente al difunto estableciendo una especie de diálogo que no admite respuesta alguna, pero que se efectúa de todas maneras.

La figura del muerto aparece como si estuviera aún materializado, como si desde la virtualidad de la red el sujeto entablaría relación con aquellos en quienes se efectúa el proceso de duelo.

Según lo plasmado en el perfil, se puede ver que existe un consumo recurrente de la cumbia villera y del fútbol, por la importancia que adquiere “la cancha” en varios mensajes. Las publicaciones expresan letras de canciones que vinculan la vida al consumo de *“vino en caja”, “las esquinas”, “la bandita”, “el ángel que los cuida desde el cielo”.* Del mismo modo se encuentran publicaciones de videos de cumbia o canciones románticas que tratan la misma temática. Es común encontrar también publicaciones fotográficas en donde el difunto aparece con alas de ángel como bajando de los cielos, y en otras ocasiones se lo ve acompañado de la figura de Dios.

Es a partir de la selección de los mensajes que se procede a la construcción de las siguientes tipologías:

Tipologias[4]

a) El difunto se mantiene presente en la vida diaria, pues sigue “estando” en la cotidianeidad de los usuarios sobrevivientes.

[4] Todos los mensajes seleccionados de los muros de Facebook se encuentran en formato cursivo. En ambos casos las negritas son mías.

- *Itati Sajama*

“todavía no caigo, para mi vos no te fuiste de verdad, vos seguís aca. RAMIRO POR FAVOR NO TE VALLAS, DIOS NO TE LO LLEVES… YO SIEMPRE TE VOY A NECESITAR HERMANO, PARA MI MAMA Y PARA MI SIEMPRE PERO SIEMPRE EN NUESTROS CORAZONES Y HOY NOS DUELE ESTA PARTIDA.. LA VIDA NUNCA ME HABIA QUITADO ALGO TAN GRANDE. VOLVE POR FAVOR YO TE NECESITO.”

- *Carlithaa Ramirees (15 de abril de 2012)*

“Siempre estaras entre nosotros descansa en paz jambao una estrellaa mas brilla en el cielo ii de ahii nos cuidaras a todos x siempre

- Ismael Chavarria (26 de septiembre de 2012)

“FELIZ CUMPLE MI HERMANO. SE Q ESTAS CON NOSOTROS. GRACIAS X ESE SUEÑO Q SOÑE. MUY LINDO.. YAMBAO PRESENTE.”

- Laa Negriits Cja (26 de septiembre de 2012)

“Hay Yambaocito!! Hoy Se Cumple Un Dia Mas De Vida!! x Qe Aunqe Ya Tendria Qe Recignarme No Lo Voy Hacer Nunca Todavia Te Siento Entre Nosotros,, Un Dia Como Hoy Estabamos Re Eskaviando!! Un Dia De Lokos Mal!! Qe Tiempos,, :/ Para No Olvidarlos Jamas,, Te Quiero Demaciado Amigaso!! De Seguro Ya Sabes Todo Lo Qe Esta Pasando & Naa Matame De Donde Estes Muajajajaja Qe Loco,, Cheee,, Tu Viajecito Se Esta Haciendo Muy Largo No? Nosea Malo,, Cuando Pensas Volver Para Verlo Al Bebe Pichi? Jajajajaja Mira Qe Tenes Qe Estas Eeh? Asiqe Anda Comprando El Avion De Regreso!! Te Dejo Amigaso Se Estamos Viendo Ruludoo!! Se Te Extraña Una Re Bandaa,,

~YAMBAO PRESENTE HOY & SIEMPRE~”

- Veerito Florez (27 de febrero de 2013)

“Podre caerme a pedazos, pero acá siempre estas vos! ☺”

- Adriana Canchi

“Es imposible no pasar por tu muro… volver a mirar tus fotos, espero que llegue el día que te pueda recordar con una sonrisa… y no con tanta tristeza como lo hago hoy… cada minuto de mi vida estás presente, en cada lugar de la casa me parece verte… te extraño mi cielo…!!!”

Es posible ver en estos mensajes como se hace manifiesta la idea de que el difunto aun continúa “estando” presente en la vida de las personas, sus amigos y familia. Frases como: *“todavía no*

caigo, para mi vos no te fuiste de verdad, vos seguís aca"; "Siempre estaras entre nosotros *descansa en paz jambao",* aparecen a los pocos días de su deceso y son publicadas por diferentes usuarios, y en diferentes formatos durante los días siguientes.

Aún con el paso del tiempo, a casi un año de su fallecimiento, los mensajes siguen mostrando la idea de permanencia en su lugar de pertenencia.

b) El difunto se encuentra presente en momentos que resultan significativos para los usuarios. De esta manera "vive", "está", "acompaña" en situaciones y lugares de relevancia, como contextos específicos e incluso el propio cuerpo de quien escribe.

- Maguy Vitecor

"II MI AMOR TE ME FUISTE,,COMO OLVIDARTE MI REII SI FUISTE LO MEJOR Q ME PASO.... LOS ULTIMOS 3 AÑOS FUERON LOS MEJORES,,,VIVIMOS MUCHAS COSS MI AMOR,BUENAS,MALAS,FEAS,II HERMOSAA... HACE UNA SEMANA TE TENIA CNMIGO CAMINABAMOS DE LA MANO II ...NOS REIAMOS... LO QE NUNK VOI A OLVIDAR ES QE TE TUBE SIEMPRE... HASTA EN LOS MALOS MOMENTOS... SE Q SOS UN ANGELITO PERO ANGEL HERMOSO MI AMOR,QE DESDE ARIIBA ME VAS A CUIDAR,II NOS VAS A CUIDAR A TOODOOO PORQ TE FUISTE CMO QERIAS CN TOODO LOS Q TE QERIAN.. SI MI AMOR... SIII SIIISIII TE LLEVASTE NUESTRO ANILLO DE CONPROMISO,NUESTRA PRIMERA FOTO MI AMOR QE ESO ES LO MEJOR QE TE LLEVASTE PORQ SE Q SIEMPRE VAS A ESTRA CNMIGO,COMO OLVIDARE ESE DIA QE NOS COMPROMETIMOS QE NOCHE PASAMOS,,,TEE AMOOO MI AMOR PORQ SOS MIOOOOOO,SOLOOOO MIOOO II LO VAS A SEGUIR SIENDOO TEE AMOOOO CN MI VIDA ENTERA CMO DICE NUESTRA CANCIONNN :$ SE Q DORMIS CNMIGO AHORA COMO LO SABIAMOS HACER II QE ME APRETAS MIS CACHETES II ME TOCA MI .... COMO LO SABIAS HACER JAJAJAJAJA ME LLEVO RECUERDO HERMOOSO TUYOO II NO DA PARA AESCRIBIR TODOS ESOS MOMENTO MI AMOR PORQ LA VERDD SON MUCHOS ... :$ A MI AMOR II SI NUESTRO HIJO SE LLAMA LAUTARI EZEQIEL COMO QERIAMOS,, RAMIRO EZEQIEL RODRIGUE TEE AMOOOO CN MI VIDA ENTERA"

- Adriana Canchi (3 de junio de 2012)

"Hoy como todos los años fui a Sumalao , pero por primera vez sin vos...hice todo lo que haciamos cuando ibamos juntos , escuché misa y después me acerque al Señor, le entregué mi dolor y mi tristeza , mi desolación y mis preguntas , y sentí una vez más el abrazo generoso del Padre... Sé que estuviste ahi , cerquita mio , en la Eucaristia... Te amo mi Angel , y como todos los años vos pasabas tu gorra por el cuadro , este año lo hice yo , llevé tu gorra y la acerque al cuadro... ahi estuviste mi cielo..."

- *Adriana Canchi (21 de septiembre de 2012)*

“me imagino que estaras en Quitilipi como todos los años !!! solo te falto venir a casa a pedirme platita como todos los años ... !! te amo y cuida a tus amigos que fueron a Quitilipi..... ...”

- Adriana Canchi (6 de enero de 2013)

“estoy tranquila... porque sé que tambien estas en Cosquin con la Carila y la abuela.... abrazándolas....!!!”

En este caso los mensajes dan cuenta de que el difunto aún permanece y acompaña en ciertas situaciones, a determinadas personas en particular. Hay momentos específicos en el que Ramiro está presente, y otros en los que siempre está.

Otro espacio que supone un alto grado de significación para el recuerdo y la memoria se corresponde con el contexto de la cancha, lugar al que Ramiro asistía constantemente. En este espacio el difunto sigue existiendo, pues está presente en los instrumentos y en la hinchada:

- Adriana Canchi (14 de mayo de 2012)

“ayer cuando llegamos a la cancha... mi hijo Joaquin me dijo... " escuchá mamá ... ahi está Ramiro..." mi corazón se detuvo por un instante... y le dije .." Ramiro está en el cielo..." y me contestó... "NO MAMÁ ...ESCUCHÁ EL BOMBO... ES RAMIRO..." ...”

- Soofi Ailin Salto

“Hoy me voy a ver la villa! dictame las canciones no? teee amoooooo….”

- Veerito Florez (1 de febrero)

“Entre Bomboos, en la hinchada y con La Bandaaaa estas Vooos Amigo !!! Vamooo Ramiro Iluminanooos este Domingo !! Vamoos SAN ANTONIO Qeridoooo !!!! Yambao Vitecor”

c) El difunto se presenta como un ángel que habita en el cielo y en compañía de Dios, donde descansa en paz. Mantiene intactos los rasgos de su personalidad aún después de la muerte.

- Gisel Castañares (14 de abril de 2012)

“Re bajon...pero ahi que seguir por vos loco porque sabemos que no keres que estemos tristes pero no se puede...te vamos a extrañar pibito...yo te tengo siempre presente en mi corazon...y otra que no me olvido fue la noche de la cena te acordas yo se que la pasamos ree piola...nos reimos toda la noche te juro q esa noche la llevo en mi corazon xq la pasamos muy piola y no me olvido mas... y ahora q estas en el cielo tenes que cuidarnos a todos los que fuimos tus amigos y mucho

mas a tu familia....porque sos un angel...y tenes que darle fuerza a todas las personas que te kisieron....y te siguen keriendo...VAS A ESTAR SIEMPRE PRESENTE EN LOS CORAZONES DE TODOS..."

• Milagros Yanci
"Te fuiste primo :'(Ahora soos ese angelito qe nos cuida desde el cielo! Fuistee una gran persona, Siempre cn esa sonrisa qee nos contagiabas a todos, Gracias x por todo gordo! Danos fueerzaas a todoos los qe quedamoos! Sieempree preseentee negroo ♥ PROHIIBIIDO OLVIDAAR te voi a extraañaar muchisimoo! Te adorooo :'("

• Carlithaa Ramirees (15 de abril de 2012)
"Siempre estaras entre nosotros descansa en paz jambao una estrellaa mas brilla en el cielo ii de ahii nos cuidaras a todos x siempree"

• JULIO CN
"ahora nos estas mirando desde primera fila hermano…te amo…"

• Beel Luu (9 de marzo de 2013)
"AMIG00 ESTABA SIN COMPU,, NO TE P0DIA DEJAR NI UNOS MSJITOS ☹,, PER0 TD0S LOS DIASS MEE ACUERDO DE VOSS! NO HAY DIA KE NOO ESTES EN MIS PENSAMIENTOS AMIGOO! TE EXTRAAÑOOO!!! BESOTEE HASTA EL CIELOO"

En este tipo de publicaciones el difunto habita "allá arriba", en compañía de Dios. Este lugar se corresponde con el cielo, lugar de encuentro después de la muerte al que todos llegan en algún momento.

El difunto adquiere también carácter de ángel que habita en un lugar de tranquilidad, allí donde puede descansar en paz.

- "Dios te llevó a su lado simplemente porque necesitaba un angel bello de hermosos rulos"

- "Descansa en paz en medio de jazmines, claveles y rosas aguarda que lleguemos a hacerte compañía porque está demostrado que la vida es pasajera pero la recompensa después de esta vida es infinita. Disfruta tu estadía rodeada de ángeles, nubes blancas como la nieve

y la inigualable compañía del dios todopoderoso”

d) El difunto se encuentra en un lugar del que se desconoce su ubicación. Sin embargo, se reconoce este espacio como un lugar en el que el muerto se “encuentra bien”.

- YESSY WIERNA

“Una gran perdida, pero se que vas a estar bien, te voy a extrañar.”

- VANESA SUBELZA

“No lloren maaassss….esta en un lugar mejor donde no existe ni la maldad ni el dolor… Se que duele pero ahora hay que pensar que donde esta, esta bienn….”

- Gaby Negrita Sangueso(26 de septiembre de 2012)

“hermanito feliz cumple!!!!!!!xq yo se que dond stas,stas feliz y con la mejor compañia !!!!!!!festeja a full alla como lo hacias ak.....no sabes lo duro q es para mi no tenerte cerquita para abrazarrte y besarte.como lo hacia siempre.....pero se que algun dia nos vamos a vokver a ver TE AMO RAMIRITO!!!!!!!!!”

- Romina Medrano (6 de abril de 2013)

"Donde estas que Ya no puedo verte?”

En estos mensajes se encuentra presente la idea de que el difunto se ha ido a algún lugar del cual no se precisa ubicación, a diferencia de los mensajes que si hablan del cielo como lugar al que se llega después de la muerte. El rasgo distintivo de este espacio es que el mismo se encuentra libre de maldad y dolor, ya que los usuarios suponen que el difunto “está bien”.

e) Se inviste al difunto como guardián y guía de sus familiares y seres queridos.

- Gaby Negrita Sangueso (22 de abril de 2012)

“Siento q m quedo sin fuerzas para seguir,sin dudas este es el peor momento d mi vida,el dolor mas grande,te tengo present a cada instant en todos mis pensamientos,y sigo sin entender,sigo sin creer,y m sigo preg.xq ?xq t fuist?...Por favor t pido q m agarres la mano cmo cuando erams chicos y esta vez m lleves vos para adelant xq sin tu ayuda noc si voy a poder....”

- Maguy Vitecor (27 de junio de 2012)

“Aveces me dan ganas de grita i decir de tooodooYambao Vitecor pero no las cuento ni las digo porq confiaste en mi ii me las contastes mi amor,pasaron 2 meses ii medio ii se hace cada vez mas dificil todo esto pero se qe alla estas mucho mejor ii no me caaansoo de decirlo mi rei,me pongo a pensar en todo momento qe ubiera sido si estubieras aqi ii la verdd es qe faaa loqo me imagino de tooodoo,hacien las nuetras,ratiandono,llendo ii viniendo ii muuchhaaas coss mas. Aveces me pongo a leer tus cartas ver las fotos de nosotro ii me acuerdo de todo como si ubiera sido ayer juju :$ ii siempre teng ganas de llorar ii nnoo me las aguanto como nunk porq se q no te gustaba verme asi ni te gusta verme asi flaqo..
Me hace tanta falta lo juro,qe aveces se me pasan coss por el mate ii algunas las ago,en fin TE XTRAAÑOOO poe pedaso de logi jajaja cuando me decias "no seas tonta pancha de mierda" ii te m cagabas de risa -.- jajajajaja.. Como olvidar coss de nosotros comoo no acordarme jajajaja... Mi amor arriba nos cuidas mucho ii se qe me la estas cuidando a mi Chanchita porq ella todabia te nombra ii ve tu foto ii le da un beso ☺ ii me llena el corazon cuand lo hace..
Flaqo cuida a tooodoos ii cuidame porq vo sabes mejor qe nadie qe en estos momento lo nocesito,,, TE AMO II TE VOI A AMAR TOOOODAAAA MIII VIDAAAA..!!!

SII SIII ASIII TEEEEEE AAAAAAAAMOOOOOOOO BAAAAANDAAA”

- Romina Medrano (28 de enero de 2014)

“La familia esta d festejo, la princesa cumple 18 años! Se que estas a su lado hoy xq vos esperabas tanto este dia, se te extraña pendejo! Te pienso cn un nudo en la garganta pero con una sonrisa en mi cara xq se que así te gusta que te recuerde. Te amo”

- Natuchiiz CN (14 de abril de 2015)

“Tres años ya ?? Affff como pasa el tiempo changuito !!! Desde anoche apenas comenzó el día me puse a pensar en vos ! Como te haces sentir no ?? Tres años que para mi y muchas personas sienten ese vacío inmenso que dejaste !! Aun espero ese ansiado día en que nos encontremos y nos pierdamos en un abrazo eterno, tirar desde arriba toda la onda a los palestrosos !!! Afffff ojala sea pronto ! Te quiero ruludooo !!! Seguime guiando como lo haces, segui tirando esas buenas vibras que me demuestran que se puede seguir, que nada esta perdido!! Ruludo no me sueltes si? Te quiero changuito !!!”

Los mensajes publicados en Facebook expresan el carácter de guardián que adquiere el difunto una vez que su cuerpo dejó de existir en este mundo. A él se encomiendan sus familiares y seres queridos. La persona fallecida es concebida como un guía capaz que orientar las acciones de sus seres queridos, y ayudarlos a “hacer las cosas bien”. En este sentido, el muerto aparece como protector de aquellos quienes lo invocan en su vida cotidiana.

f) El difunto es interpelado a modo de diálogo. Los usuarios publican mensajes como efectuando una comunicación interpersonal, presencial.

- Yany Sangüeso

“Xq nos dejaste xq xq? Diosito xq te lo llevaste?sí nosotros rezamos mucho x el x el , diosito que mi hermanito del alma descanse en paz!
A cada uno d nosotros nos dejast 1lindo recuerdo!gracias x todo primo,gracias x haber compartido tantos momentos linds con nosotros.No tngo más palabras.Siempre te voy a rcordar,q dolor habrt perdido.Pero en nuestros corazones siempre vas a estar presente”

- Maguy Vitecor (14 de abril de 2012)

“DIA TRISTE PORQ TE FUISTTE DE NUESTRO LADO,DE MI LADO... SE QE LA LUCHASTE MUCHO MUUCHOOO PERO DIOS SE LLEVA TEMPRANO A LAS PERSONAS BUENAS II DULCE CMO VO MI AMOR,,,ME LLEVO RECUERDOS HERMOSOS TUYO... CMO EL DIA EN Q EMPESAMOS A SALIR,EL DIA Q FUIMOS A QITILIPI,CUANDO COMENZAMOS EL COLEG JUNTOS,CUAND IVAMOS A BAILAR,CUANDO FUIMOS ALA CARPA,CUANDO EN EL MIRAR NOS COMPROMETIMOS TE ACORDAS..? ANILLO QE NUNK ME LO SAQE NI ME LO PIENSO SACAR... TE AMO CON MI VIDA RAMIRO EZEQIEL... II TE VOI A AMAR TOOODDAAA LAA VIIIDAA... II COMO OLVIDARME DE LA PRIMERA CARTA QE ME MANDASTE CON UNA ROSA.... ☺ :$

SSIIMEPRE EN MI CORAZON II MAS EN MII TEEEE AAAAMMMOOOOOOOOOOO Yambao”

- Gaby Negrita Sangueso (20 de abril de 2012)

“Rami t dist cuenta q dsd q t fuist ,hasta los dias estan tristes.....”

- Viky Ibañez (12 de enero de 2013)

“Amor pasan los dias los meces.....y no sabes la falta q m haces....lo q daria x tenert aki.....x un abrazo tuyo c un beso tuyo.....qlp...como cuesta entender..”

- Adriana Canchi (24 de enero de 2013)

“no creas que no paso por tu muro... simplemente que todavía duele tanto que ni siquiera puedo escribir... aqui la vida sigue pasando...los dias...los meses...la navidad...los cumpleaños...ahora las vacaciones... como siento tu ausencia más porque estoy en casa... !!!..sé que adonde vamos ahi estas con nosotros... te amo hijo querido !!!”

- Jonnii Gyt (20 de julio de 2014)

“buenO me fui a visitar a mi amiigO Yambao Vitecor ☺ FELIIZ DIA DEL AMIGOO! ☺”

• Romina Medrano (30 de julio de 2014)

“Sabes? Me mata cuando Rodry Capo te recuerda asi! Viste su Facebook? Esta lleno de fotos y colage q el te hace... el también siente tu ausencia!”

• Adriana Canchi (18 de febrero de 2015)

“Desde siempre y para siempre en mi vivirás....”

Al respecto estos tipos de mensajes son los que guardan mayor relevancia para el trabajo investigativo. El contenido de los mismos, el modo en que los usuarios se dirigen al Facebook del difunto, parecieran proyectar una suerte de diálogo que nunca termina de conformarse.

Los mensajes son planteados en tiempo presente y a modo de charla con el muerto. Esto supone, en varios casos, la interpelación directa al difunto.

Principales hallazgos

A partir de la investigación desarrollada es que pudo notarse una resignificación del sentido de la muerte como fenómeno natural y social: Es interesante acudir a la propuesta de H. Zemelman sobre los conceptos ordenadores, pues la muerte citada y descrita teóricamente en sus dos propuestas operó con un cierto grado de aproximación ya que no delimitó el contenido de manera taxativa. Para los sujetos entrevistados la muerte si representa el fin de la existencia del hombre y de su proyecto de vida (visión occidental), pero a la vez creen que esa finitud sólo se mide en cuanto a lo físico, pues existe la creencia en un “alma” o “espíritu” que no encuentra fin (visión andina).

La muerte siempre es “anunciada”, mediante una *brisa fría o caliente*[5] en el rostro. Esta señal da cuenta de su carácter, pues además de ser *universal* resulta *inminente e imprevisible*. La muerte representa algo “*no bueno*”, y se vincula a emociones de *miedo, tristeza, enojo, vacío, impotencia, desolación, dolor e incertidumbre*. Sólo adquiere una faceta positiva de *paz y alivio* cuando existieron momentos previos de agonía en el difunto. Un dato importante revelado por los sujetos es que la muerte propia es menos temida que la muerte ajena. La muerte se asocia también a lo *inexplicable* y por ello cualquier tipo de *verdad* sólo es asequible una vez que ésta es experimentada.

[5] Las cursivas son mías y representan extracciones de las descripciones y propiedades de las categorías obtenidas en el análisis de las entrevistas, así como fragmentos de las tipologías presentes en los mensajes de Facebook.

Continuidad del ser después de la muerte: Resulta interesante pues, entendiendo el carácter "conservador" y religioso con el que se vincula a la ciudad de Salta, los incidentes nos hablan acerca de diferentes lugares que son representativos de lo "más allá". Así, ni el cielo ni el infierno (como parte de la religión –católica- oficial impuesta durante la conquista) llegan a saturar la categoría, sino que sólo forman parte de un conjunto más amplio de sentidos. Luego de morir, el difunto puede *reencontrarse* con los seres queridos que ya partieron pero también con los que continúan aquí. Es por ello que, la idea de que el "*alma*"[6] permanece en el mundo de los vivos gana mayor impronta que cualquiera de los otros sentidos, porque no hay un alejamiento inmediato de este mundo por parte de los espíritus de los difuntos.

Cierto paralelismo de prácticas rituales actuales con prácticas que guardan un sentido ancestral: Así como en la tradición andina, en las modalidades de entierro y de conmemoración de fechas especiales aparecen objetos que resultan significativos para los sobrevivientes y para el muerto. En el desarrollo de estas prácticas también puede notarse la presencia de ambas visiones del mundo, que de acuerdo con Leontina Etchelecu (2007) supone una práctica de yuxtaposición. En principio el ritual del entierro se vincula al entierro andino, si bien guarda la formalidad de los ritos de occidente en los que se encuentra también presente la liturgia. En ellos los rezos cristianos se mezclan con las ofrendas de objetos que eran de *uso cotidiano del difunto, dedicatorias, pertenencias (camisetas, instrumentos, banderas, fotografías*).

Difunto convertido en Antepasado: Para todos los entrevistados, al igual que lo que expresan los mensajes en la web, una vez que la persona muere instantáneamente se convierte en protector[7]. Al ser la vida y la muerte dos aspectos complementarios es que los antepasados "siguen 'viviendo' como miembros del grupo colectivo y son 'presentados' ritual y ceremonialmente como 'espíritus' protectores" (Estermann, 2006: 234). De esta manera, *el muerto intercede en todo tipo de situaciones conflictivas para los usuarios*.

Facebook como espacio de ocio: De acuerdo a las entrevistas, los sujetos declaran que Facebook representa para ellos un espacio en el que *la gente pone lo que piensa*. El uso de la red se vincula a la idea de observar aquella información que el resto de los usuarios publican: "*Para ver cosas que pone la gente nada más viste. Nada más*"; "*Pero alguna gente, veo que, que publica lo que le pasa, como yo publique una vez lo que me pasaba. Como que es desahogarte de algo"*. Del mismo modo los entrevistados utilizan el medio para compartir fotografías, música, videos y cualquier otro documento que sea de su agrado: "*Facebook, naa, lo uso porque, o sea, es algo para distracción más que nada […] Muy esporádicamente escribo algo, más lo uso para reime, para distraerme.*"

[6] De esta forma se refieren los entrevistados. Yo respondo a la idea de espíritu, que es la que utiliza la cosmovisión andina.
[7] El antepasado que actúa como protector, es propio de las culturas anteriores a la aparición del cristianismo y forma parte también de la cosmovisión andina.

El uso de la plataforma como espacio de libre publicación se presenta en estos tiempos en que las fronteras entre lo público y lo privado se desdibujan. Facebook aparece como una suerte de "diario *éx*timo, según un juego de palabras que busca dar cuenta de las paradojas de esta novedad, que consiste en exponer la propia intimidad en las vitrinas globales de la red" (Sibilia 2008: 16). En este sentido, Internet permite que cualquier usuario pueda publicar lo que desee, con un bajo costo, poco esfuerzo y para una audiencia potencial de cientos de personas que se encuentran en la red.

Continuidad del sujeto en el ámbito virtual: El fallecido no está ni en el cementerio, ni el cielo, ni en otro lado. Durante el primer año, luego de la pérdida, dos entrevistados declaran haber percibido una parte del *difunto en línea*. Facebook adquiría de esta manera la materialización de la vida de la otra persona. Sin embargo este sentido no es general, pues el sentido de la práctica también se encuentra ligada a lo *inevitable* del hecho mismo, en tanto que la impotencia por no poder establecer una comunicación directa con el difunto llevaría a efectuarla. Así el desarrollo de esta comunicación interpersonal se vuelve *común*, pues todos los sujetos la llevan a cabo tarde o temprano como si fuese una especie de moda, en la que *el usuario se encuentra "acompañado" por individuos que utilizan la plataforma de manera similar.* Según los entrevistados el difunto se presenta como una *entidad capacitada para leer e interpretar los mensajes que le son publicados*, y no sólo eso, su presencia en el ámbito virtual y cotidiano determina que también es capaz de *observar, escuchar y sentir* sobre aquello que le escriben. El *difunto* es confidente de los usuarios, incluso cuando los sujetos dejan de efectuar las publicaciones y deciden emplear otros métodos más privados de conversación como el *chat* o la *escritura íntima de un diario personal.*

El estudio de las tipologías mostró que en la mayoría de los mensajes seleccionados la persona que escribía lo hacía en segunda persona: "*Te fuiste primo.. se cumplio 1 año q m faltas...como m falta alguien para hablar q m aconseje.. priii te extrañó. Todavia espero q me llegue un msj q m digas donde vamos hoy"; "Aunq no estas te recuerdo y te quiero. Mucho mucho* <u>*Rudy Javier Flores*</u>*""; ""Desde siempre y para siempre en mi vivirás..... te amo hijo querido... un año mas sin vos pero convencida que algún día nos volveremos a dar ese abrazo eterno...."*. Este hallazgo demuestra que el Facebook se plantea más como un espacio para conversar con el muerto, que como un lugar en donde compartir memorias del fallecido con el resto de los usuarios. El hecho de escribir en segunda persona implica una propuesta de comunicación directa entre el fallecido y los usuarios, lo que señala que existe un plano de memoria (Ricoeur 2004) específico entre el muerto y quienes realizan todo tipo de publicaciones.

Facebook no sólo permite la libre exposición de lo que la gente piensa, sino que se construye como una herramienta de sociabilización y encuentro que va mucho más allá de la existencia en este mundo, como lo demuestra la práctica del chat privado con el difunto, por ejemplo. Si los usuarios entienden a los muertos como presentes en la vida cotidiana, la práctica de escritura en la

red ayuda a esta representación, pues el recuerdo y la conmemoración en línea suponen rendir honor al muerto, demostrándole que él no se encuentra ausente. Facebook se transforma en el lugar en el que el usuario puede reencontrarse con sus seres queridos pues la comunicación puede ser realmente recibida, a la vez que la esperanza de una respuesta efectiva se encuentra latente. El muerto que vive, siente y escucha en la vida cotidiana lo hace también en el ámbito virtual.

Bibliografía consultada

ARIÈS, Philippe. *Morir en Occidente: desde la Edad Media hasta nuestros días*. 3ª ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2008. 272 p.

ALLOUCH, Jean. *Erótica del duelo en tiempos de la muerte seca.* Buenos Aires: Ediciones Literales, 2006.

ELIADE, Mircea. *De los primitivos al Zen III: La muerte, la vida después de la muerte y la escatología*. Buenos Aires: Ediciones Megalópolis, 1978

ESTERMANN, J. (2006) *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo.* 2ª ed. La Paz: ISEAT.

ETCHELECU, L. (2007). Diversas formas que adopta la religión andina. Yuxtaposiciones peligrosas. Buenos Aires: Universidad del Salvador - Hispania Sacra, LIX 119, enero-junio 2007, 293-301, ISSN: 0018-215-X

HIDALGO, Cecilia (comp.); Stropparo, Pablo (et.al.) *Etnografías de la muerte: rituales, desapariciones, VIH/SIDA y resignificación de la vida.* Buenos Aires. Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad. CICCUS, 2010.

IMBELLONI, José. *Religiosidad indígena americana; Estudios antropológicos y religiosos.* Buenos Aires: Ediciones Castañeda, 1979.

MARAFIOTI, Roberto. *Sentidos de la comunicación: Teorías y perspectivas sobre cultura y comunicación*. Buenos Aires: Editorial Biblios, 2005.

MAMANI BERNABÉ, Vicenta. *Ritos espirituales y prácticas comunitarias del aymara*. Bolivia, La Paz, 2002.

MÍGUEZ, Daniel; SEMÁN, Pablo y otros. *Entre santos, cumbias y piquetes: Las culturas populares en la Argentina reciente*. Buenos Aires: Biblos, 2006. 230 p.

MORBAN LAUCER, Fernanda. *Ritos funerarios. Acción del fuego y medio ambiente en las osamentas precolombinas*. *Academia de Ciencias de la Republica Dominicana*. *Comisión de Arqueología*I. Santo Domingo, República Dominicana: EditoralAcademia de Ciencias de la Republica Dominicana, 1979.

RICOEUR, Paul. *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004

.

SIBILIA, P. (2008) *La intimidad como espectáculo* -1ª ed.- Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

VALENTIE, Maria Eugenia. *Religiosidad popular en el noroeste argentino*. Grupo de estudios Mythos y Logos. San Miguel de Tucumán: Centro Cultural AbertoRougés, 1996.

ZEMELMAN, H. (2002) El conocimiento como desafío posible. Colección conversaciones didácticas. Instituto pensamiento y cultura en América. A.C. “Enseñar a pensar”. N°96. México.

---------- (2002) Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Instituto pensamiento y cultura en América. A.C. “Enseñar a pensar”. N° 96. México.

Sitios de internet

Máximo P. *Historia de las Religiones. Los ritos funerarios prehistóricos. Huellas de ritos funerarios prehistóricos,* en: http://www.historia-religiones.com.ar/los-ritos-funerarios-prehistoricos-5, consultado el 30 de octubre de 2012.

Día de muertos. Época prehispánica actual, en: http://endeland.blogcindario.com/2009/10/00412-dia-de-muertos-epoca-prehispanica-actual.html, consultado el día 15 /11/2012.

Capítulo III. La tradición de día de muertos, en: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/ruiz_l_ag/capitulo3.pdf, consultado el 12 de enero de 2013.

Araujo Peña, Sandra Alejandra [et. al.] *El culto a la Santa Muerte: un estudio descriptivo*. Universidad de Londres, en: http://www.udlondres.com/revista_psicologia/articulos/stamuerte.htm, consultado el 12 de noviembre de 2012.

La muerte en el mexico prehispánico, en http://rojointenso.net/foros/index.php?showtopic=4647, consultado el 12 de noviembre de 2012

Gibaja, Regina. *La 'descripción densa', una alternativa en la investigación educacional*, en: https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Gibaja.htm, consultado el día 12 de noviembre de 2012.

Gamboa, José. *La vida después de la vida. ceremonias funerarias de ayer y hoy.* México, en http://www.mayas.uady.mx/articulos/vida.html, consultado el 30 de noviembre de 2011.

La construcción juvenil y urbana de la identidad mapuche en Argentina. Los casos de la *Ruka Mapuche* y *Mapurbe*[1]

Hadad, María Gisela
UBA, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG)
CONICET
giselahadad@hotmail.com
Pergamino 1047 3ro C, CABA
GT 14: Identidades étnicas: jóvenes urbano originarios / jóvenes en comunidad

Resumen

La cuestión indígena ha sido y es abordada desde múltiple dimensiones, siendo la juvenil una de las de más reciente incorporación. En los últimos años se han destacado numerosos aportes teóricos y estudios de caso en el ámbito de la etnicidad juvenil, vislumbrándose un interesante núcleo problemático a ser desarrollado y profundizado. Tomando como punto de partida el trabajo de investigación llevado a cabo en el marco de mi tesis doctoral, me interesa ahondar en la reflexión sobre la particularidad de la variable etaria/generacional en el movimiento indígena mapuche, en particular, abordando el caso de dos organizaciones rionegrinas de la zona Andina. Se trata de la *Ruka Mapuche* y el colectivo *"Campaña de Autoafirmación Mapuche Wefvletuyiñ"*, también conocido como *Mapurbe*, que han desarrollado gran parte de su actividad en la ciudad de Bariloche y sus alrededores.

Un análisis de la construcción identitaria mapuche –entendida como un proceso en constante redefinición– arroja la evidencia de la existencia de vinculaciones de diverso tipo entre las organizaciones tradicionales y rurales, y las propias de las ciudades, entre las que se encuentran muchas organizaciones que se autodenominan e identifican como juveniles. Problematizar tanto esta construcción de lo juvenil como analizar su contenido, en concreto para los casos que me ocupan, forma parte del objetivo de este trabajo. Asimismo me propongo dar cuenta de su trayectoria organizativa, a fin de evidenciar la trama de relaciones intergrupales –a nivel intraétnico en particular– que puede evidenciarse a partir de la misma.

De este modo me interesa poder pensar acerca de la posibilidad y/o capacidad de las organizaciones mapuche juveniles de expresar una forma otra de ser indígenas, haciendo hincapié en los elementos que conformarían la identidad mapuche juvenil y urbana, y su interrelación con las formas ancestrales y mayormente asociadas con la tradición del pueblo mapuche. Por otro lado es válido preguntarse sobre las tensiones que estos vínculos generan, especialmente ante la certidumbre de que son formas muy diversas de expresar el ser-

[1] Una versión anterior de este trabajo se encuentra en la publicación colectiva coordinada por Fabiana Espíndola Ferrer (2015) *Jóvenes en movimientos. Experiencias y sentidos de las movilizaciones en la América Latina contemporánea.* Buenos Aires: CLACSO. La presente supone una reelaboración de la misma.

indígena-mapuche, lo cual me lleva a plantear el interrogante acerca de la posibilidad de concebir una identidad mapuche única –e internamente heterogénea– o múltiples identidades mapuche. Estas y otras ideas esperan ser desarrolladas en el marco de este trabajo.

Palabras clave

Etnicidad – Mapuche – Organizaciones urbanas

> *Somos mapuche de hormigón*
> *debajo del asfalto duerme nuestra madre*
> *explotada por un cabrón.*
> (David Aniñir, "*Mapurbe"*)

La emergencia de la cuestión indígena como problema social relevante en el ámbito de la conflictividad política se constata desde al menos los últimos 40 años, tanto en Argentina como a nivel de la región latinoamericana. La irrupción de organizaciones y comunidades que sitúan el eje de sus reclamos territoriales e identitarios en su pertenencia étnica ha acompañado –y en algunos casos ha originado– la proliferación de legislación en materia indígena, así como el abordaje de sus problemáticas desde distintos ámbitos institucionales. La expansión de derechos que proclaman los convenios internacionales, las constituciones recientemente reformadas y las leyes locales, posibilita y al mismo tiempo enmarca, muchas de las demandas actuales, las cuales presentan características de continuidad con los reclamos históricos, y al mismo tiempo, elementos de ruptura y novedad.

Esto último es precisamente lo que me lleva a introducir la cuestión juvenil como variable relevante en la explicación de la acción colectiva de los movimientos indígenas. Mi interés particular en abordar la temática mapuche desde la perspectiva de la problemática de la juventud surge a partir de la evidencia de la presencia de grupos urbanos de corte étnico y conformación mayoritaria y/o exclusivamente juvenil, que visibilizan y vehiculizan la protesta social y algunas demandas del pueblo como tal. Se manifiestan formas de concebir la identidad étnica diferentes de las tradicionales, tanto en la propia acción política como en el discurso, lo que me permite inferir que estos elementos tienen un grado de influencia relevante en la definición misma de los conflictos. Como señalan Alvarado et al. "…toma fuerza la noción de sujeto joven como un sujeto político que problematiza y actúa tanto en lo público como en lo privado de sus relaciones, articula conscientemente el discurso y la acción, crea-agrega algo nuevo al mundo en función de su transformación." (2012: 50). De este modo abordaré los casos de la *Ruka Mapuche* y *Mapurbe* –ambas organizaciones con sede en la ciudad de San Carlos de Bariloche, Provincia de Río Negro– en las dimensiones del discurso y la práctica de acción colectiva que realizan, prestando especial atención a variable juvenil como factor explicativo de las mismas.

Precisiones teóricas

La categoría de juventud presenta, al decir de Alvarado et al. (2009), un evidente carácter polimorfo y polisémico. Como señalan Bonvillani et al. es necesario "…deconstruir la juventud como categoría homogénea y universal, analizando la diversidad de prácticas, comportamientos y universos simbólicos que ella puede incluir, articulada con variables como clase, género, etnia, cultura, región, contexto sociohistórico, entre otras…" (2010: 24). Así, a los fines de este trabajo, considero la noción de juventud como una construcción en la que se imbrican dimensiones simbólicas, culturales e históricas, entre otras, dejando de lado otras aproximaciones que se basan en categorías signadas exclusivamente por la dimensión etaria o biológica (Vommaro, 2011a). Esto implica considerar el clivaje etario como una estructura de alteridad particular (Kropff, 2011), basado en una inscripción subjetiva hegemónicamente construida (Mouffe, 1981).

Los debates sobre esta noción han sido profundizados en las últimas décadas, así como han proliferado los estudios que tienen por objeto algún aspecto de esta temática. Sin embargo su origen es tardío, en tanto no fue sino hacia fines de la década de 1950 y comienzos de la de 1960, cuando comenzaron a aparecer los primeros aportes teóricos a esta problemática (Cháves, 2006), respondiendo a la identificación de un sujeto diferenciado y con identidad propia que se posiciona como actor central de la dinámica social. Asimismo los aportes que articulan la condición de juventud con la etnicidad como problemáticas específicas y diferenciadas son recientes y muy prolíficos, como evidencian Urteaga y García Álvarez (2015) para México y América Latina en general. En el caso de la Argentina el trabajo de Kropff (2011) es precursor al respeto.

La juventud es una categoría que toma sentido cuando es explicada en el contexto en el que se produce, teniendo en cuenta el tiempo y espacio en que se inscriben sus condiciones de existencia, la forma en que el grupo específico se concibe a sí mismo y cómo es percibido desde otros sujetos sociales contemporáneos.

> "El acuerdo es que si lo juvenil es una condición social, su explicación no puede estar en el sí mismo, sino que corresponde (re)construirla desde cómo es vivida y explicada por los que se consideran jóvenes y cómo es interpelada desde otros grupos de edad…" (Chaves: 2006: 10-11).

Eso implica desestimar aproximaciones que parten del supuesto de una propensión de la juventud a la conflictividad –postura concebida como *etiquetamiento* (Alvarado et al., 2009)– o aquellas que consideran la juventud como una etapa de carencia, en tránsito hacia la adultez (Vommaro, 2011a). Para dar cuenta de la acepción de juventud que considero apropiada para pensar la problemática juvenil mapuche es esclarecedora la sistematización que realiza Pérez

Islas[2] mencionada en el trabajo de Chaves (2006), Vommaro (2011a) y Bonvillani (2010). Este autor puntualiza ciertas características que posee lo que él llama "juvenil", que define como: a) un concepto relacional, que tiene sentido en un contexto social más amplio y en relación a otra categoría social; b) históricamente construido: su significado varía según el momento y lugar en que se concibe; c) situacional: sólo tiene sentido en un contexto particular definido y no puede generalizarse sin más; d) representado, lo cual implica que la categoría juventud se establece, como cualquier identidad, en el marco de una negociación entre representaciones internas y externas al grupo, que determinan quien pertenece y quien no a tal colectivo; e) cambiante; varía en el tiempo y se reconstruye permanentemente; f) se produce en lo cotidiano, en la interacción en espacios de trabajo, estudio, en el barrio, por ejemplo; g) pero también se produce en lo imaginado, es decir, en una dimensión simbólica compartida; h) se construye en relaciones de poder, como toda interacción social; e i) es transitoria, como otras categorizaciones que tienen anclaje etario, no son perdurables en el tiempo en relación con categorías identitarias como la clase, la etnia o el género, entre otros.

Todas estas apreciaciones acerca de lo juvenil implican un posicionamiento teórico que se basa en el carácter construido, inestable y atravesado por dimensiones materiales, simbólicas y relacionales que lo constituyen simultáneamente. A partir de estas características es posible concretar algunas otras precisiones acerca del sujeto "joven", comenzando a pensarlo en su condición de sujeto político, con capacidad de concebirse políticamente, interpretar el mundo que lo rodea, vincularse e intervenir en este mundo de lo social, desde su particularidad de sujeto joven. Apelo entonces al trabajo de Alvarado et al. que parte de reconocer al sujeto joven como constituido en y constituyente del mundo social, político y cultural que lo rodea, resaltando la capacidad interpretativa y agencial que posee.

> …la juventud fue asumida como una categoría teórica que da cuenta de la construcción sociocultural de modos de ser, estar, decir, actuar, sentir, pensar y convivir, así como de conocimientos y prácticas alrededor de sujetos, experiencias y procesos humanos, por tanto, apenas representa un marco, una guía o un mapa de comprensión que bajo ninguna circunstancia agota la inconmensurabilidad de las interacciones, significaciones y construcciones que crean los sujetos jóvenes. (2012: 49)

Una vez especificada la forma de concebir al sujeto joven o aquello considerado juvenil, e introducida la dimensión política ligada a esta identidad colectiva, me permito incorporar un concepto que puede vincular ambas nociones, como es el de *generación*. Kropff (2009) señala que debe distinguirse entre distintas demarcaciones de edad –como ser, alteridades etarias, grupos de edad, grados de edad y generaciones– ya que son conceptos que operan de forma distintas por su capacidad de hacer foco en distintos aspectos de la dimensión de edad.

[2] Pérez Islas, Antonio (2000) (Coord.) *Jóvenes e instituciones en México. 1994-2000.* México: SEP-Instituto Mexicano.

Así, la *alteridad etaria* es una conceptualización que se inspira en la distinción que realiza Barth (1976) de las alteridades étnicas, la cual generó un corrimiento del foco de atención de los grupos étnicos concretos, a las interacciones entre los mismos. Esta categorización, permite a Kropff (2009) su apropiación para dar cuenta de la estructura de interacción etaria, generando un enfoque que toma en cuenta la construcción de identidades en base a la auto y *alter* adscripción y en forma relacional. La conceptualización de alteridades etarias toma en consideración a los grupos en base a cuya alteridad se construye la propia identidad, razón por la cual el eje de atención no es solamente el grupo –los jóvenes, en este caso– sino también la estructura de alteridades etarias del que forma parte.

Por otro parte la autora se refiere a otras dos categorías que problematizan la temática etaria, me refiero a los grupos y grado de edad, que son diferenciados entendiendo que los *grados de edad* se refieren a las categorías sucesivas de edad por las cuales indefectiblemente el individuo va transitando, mientras que los *grupos de edad* son posiciones que hacen referencia a la estructura que las origina, y "…una de las ventajas de este abordaje es que permite despegar nuestra mirada de la `juventud´, la `niñez´ o la `vejez´ para ponerla en la estructura que genera estas categorías sociales y las coloca en íntima relación." (Kropff, 2009: 176). La categorización de *grupos de edad* remite a la pertenencia a un grupo de forma permanente, a partir de una posición o grado de edad determinado. En este aspecto la autora se basa en Radcliffe-Brown, quien precozmente hacía notar esta diferenciación a nivel teórico, pero dándole un particular matiz, que es el de adjudicar a los grupos de edad una carácter agencial ligado a esta pertenencia identitaria.

En este contexto, las *generaciones* son grupos de edad *sucesivos* (Radcliffe-Brown[3], citado en Kropff, 2009), en tanto cohortes de individuos que conforman un grupo al que adscriben en forma permanente. Y para la autora esta noción es superadora ya que implica "…una conciencia colectiva en base a la edad (..) cuando adquieren `conciencia de edad´" (2009: 182). Esta mirada me resulta significativa ya que permite incorporar en el horizonte analítico la capacidad agencial de los sujetos y su interacción en el ámbito de lo político, aspectos centrales de mi propia aproximación.

La implicancia de esta categoría remite a la posibilidad de dar el salto cualitativo que supone pasar de la idea de un grupo que comparte una determinada coetaneidad, como puede ser un grupo de edad, a uno que se vincula y crea lazos de interacción, a partir del clivaje etario. En este mismo sentido Alvarado et al. afirman que

> La generación opera entonces, como una medida estándar de un determinado grupo poblacional que coincide en términos de la cronología objetiva (tiempo de

[3] Radcliffe-Brown, Alfred (1929) "13. Age Organization-Terminology" *Man*, Vol. 29.

> vida expresado en años), y que aparentemente comparten una cronología subjetiva (formas de interpretar el mundo)… (2009: 99).

Lo cual implica que no se trata solamente de una confluencia en cuanto a la edad que comparten los sujetos individuales que conforman el grupo de edad, sino que necesariamente se debe generar una vinculación afectiva o una coincidencia de intereses y expectativas, que determinen un discurso y/o una acción de tipo colectivo.

Las organizaciones juveniles: acción y discurso

Las agrupaciones cuyas trayectorias analizo en este trabajo forman parte del movimiento mapuche, entendido como una forma de acción colectiva[4] (Melucci, 1980 y 1994) caracterizada por el establecimiento de relaciones de solidaridad entre sus miembros, por la existencia de un conflicto social y por la forma disruptiva en que se plantean las demandas, entre otros aspectos. En este sentido la *Ruka Mapuche* y la agrupación *"Campaña de Autoafirmación Mapuche Wefvletuyiñ"*, también conocida como *Mapurbe,* son parte del *movimiento mapuche*.

El colectivo identificado como *Ruka Mapuche* se halla conformado por un grupo de jóvenes que tienen como centro de encuentro una casa, antigua sede de lo que se conocía en los años ´80 como *Centro Mapuche*. Los jóvenes de la *Ruka* conforman la agrupación desde el año 2004; sus objetivos son diversos y también sus actividades. De acuerdo con el trabajo de Kropff (2008) algunos de los integrantes de la agrupación provienen del Instituto de Formación Docente de Bariloche, y poseen una trayectoria de militancia en el área educativa, fundamentalmente a través de los Centros de Estudiantes. A mi entender estos antecedentes personales de varios de los miembros de la *Ruka* se evidenciarán en la impronta que la misma presenta, fundamentalmente en la valoración positiva de la educación y en las estrategias de lucha que priorizan, como veremos más adelante.

Las principales actividades llevadas a cabo por la *Ruka* se refieren a tareas de afianzamiento de la cultura mapuche al interior del propio grupo –como talleres de platería, talleres de tejido en telar, cursos de idioma *mapudungun* y un espacio de formación autónoma mapuche, en la que se discuten aspectos esenciales de su cultura y situaciones puntuales por las que atraviesa el movimiento, entre otros aspectos– y a prestar apoyo a las comunidades mapuche que lo necesiten, por ejemplo, participando en acciones directas de recuperación territorial en áreas rurales, llevadas adelante por otras comunidades, como la de la *comunidad Mariano Solo* en *Colan Conhue*, en 2004 (Kropff, 2008). Asimismo han promovido sus propias acciones de recuperación territorial, aun siendo, muchos de ellos, jóvenes que no poseen una referencia

[4] El debate teórico acerca de esta noción fue abordado extensamente en mi tesis doctoral. Por cuestiones de espacio y pertinencia temática, a los fines de esta ponencia sólo menciono la referencia del autor en el que fundamento mi abordaje.

precisa de los territorios que habitaban sus familias antiguamente, o bien, que no pueden recuperarlos por diversos motivos.

Justamente esta es una de las acciones directas de la organización que tomaré para el análisis: el caso de la recuperación territorial llevada a cabo en *Ñirihuau Arriba*. Allí un grupo de mapuche, algunos de ellos miembros de la *Ruka Mapuche* junto con integrantes de la agrupación *MapuChe Autónomos e Independientes*[5] y otros sin pertenencia a ningún colectivo, decidieron darse una organización comunitaria constituyendo el *lof* (comunidad) *Inkaial WalMapu Meu* y reclamando para sí un sector de 50.000 hectáreas pertenecientes a la jurisdicción de Parques Nacionales. Estas tierras no tenían relación directa con los territorios de las familias de quienes conforman la comunidad, ya que por distintas razones, los miembros de la comunidad o bien habían perdido esa referencia por haber sido expulsados, o bien, los territorios familiares no estaban en condiciones de ser recuperados. El propósito era recuperar lo que en sus propios términos consideran "tierra apta y suficiente" para el desarrollo de la vida comunitaria, tal como se expresa en distintos *corpus* legales[6].

Esta recuperación territorial posee varios hechos destacables, por un lado, es llevada a cabo por una comunidad conformada *ad hoc* por jóvenes y sus familias –que no forman parte de un grupo familiar mayor, ni poseen experiencia previa de vida comunitaria– a partir de su práctica de militancia compartida. Como resultado de esta experiencia han entendido que tienen derecho legítimo y legal a recuperar más no sea una parte de su territorio ancestral, sin que sea determinante el tener un registro –escrito (a través de documentos públicos) u oral (a través de testimonios)– de ocupación anterior del territorio en cuestión. Basados en argumentos legales de amplio reconocimiento a nivel internacional y también en las leyes de la provincia en la cual residen, los integrantes del *lof* dieron forma a su necesidad de avanzar en el afianzamiento de su identidad, para lo cual el anclaje territorial se constituye en una exigencia imperante.

El caso del *Lof Inkaial WalMapu Meu* permite apreciar una experiencia novedosa en tanto posibilidad de recuperar un territorio que no es concretamente el de los antepasados, pero que en su extensión pertenecía al pueblo mapuche como colectivo, antes de la expansión de las fronteras internas de la nación durante el siglo XIX[7]. Aquí, un grupo de mapuche que habitan en las ciudades –cuyo vínculo familiar con un territorio rural concreto se ha perdido– se reterritorializa en un espacio de pertenencia ancestral, expresando con ello una concepción

---

[5] Agrupación formada por jóvenes del circuito heavy-punk, muchos de los cuales participan en espacios de comunicación. Se destaca su metodología de acción y directa y discurso de rechazo al Estado.

[6] Por ejemplo, la ley provincial de Río Negro Nº 2287, que expresa esto en los artículos 15 y siguientes. También se menciona en el texto del Convenio 169 de la OIT, incorporado a la Constitución Nacional Argentina con estatus superior a las leyes de la nación.

[7] El *lof Inkaial WalMapu Meu* no pudo continuar la recuperación del Ñirihuau por generarse un conflicto interno con otra comunidad mapuche, el *lof Wenu Ñirihuau*, que reclamaba el mismo territorio. Esta disputa fue resuelta de común acuerdo entren ambas comunidades a favor de la segunda. Véase al respecto el artículo "Ñirihuau Arriba: Comunidades Mapuche destraban conflicto y continúa el proceso de recuperación", en http://www.avkinpivkepapu.com.ar

ampliada del territorio y una forma de accionar de tipo disruptivo, propio de los movimientos sociales.

Asimismo la organización toma parte de otras acciones colectivas, como fue un acampe en la zona de Lago Escondido, cuya problemática es ampliamente conocida para quienes habitan en la región cordillerana de Río Negro. Siguiendo el trabajo periodístico de Sánchez (2009) se trata de un reclamo de organizaciones sociales y vecinos del lugar por el libre acceso al lago Escondido, un espejo de agua de aproximadamente 7000 m^2, ubicado en medio de un campo de propiedad de un millonario de origen inglés, llamado Joseph Lewis.

El conflicto en torno a este lugar comenzó a plantearse a mediados de la primera década del presente siglo[8], y los reclamos para garantizar el acceso al lago, que de acuerdo con la legislación argentina es de propiedad pública, generaron una serie de presentaciones judiciales que hacia 2009 determinaron un fallo del Superior Tribunal de Justica de Río Negro, que obligaba a la provincia a abrir un camino público en lo que se conoce como el paraje Tacuifí. En ese momento varias organizaciones mapuche y no-mapuche, entre ellas la *Ruka*, organizan una acción de protesta que se materializa en un acampe a la vera de la Ruta Nacional 40, en el km. 1960, donde comenzaría el citado camino.

El acampe, llevado a cabo los días 28 y 29 de noviembre de 2009, fue un hecho muy significativo para las organizaciones mapuche que participaron –además de la *Ruka*, la *comunidad de Las Huaytecas*, la *comunidad Quintriqueo*, la *comunidad Maliqueo*, la *comunidad Cayún*, y otros mapuche de la zona de El Bolsón– que se articularon con diversas agrupaciones para llevar a cabo esta acción. Varios aspectos pueden destacarse de este hecho. En primer término la posibilidad de llevar a cabo una acción conjunta con organizaciones de DDHH (como APDH Bariloche), gremiales (ATE Bariloche, CTA Neuquén), organizaciones campesinas (el MOCASE) y ecologistas (Piuké), entre otras, y personalidades del mundo de la política, entre ellos legisladores y concejales, que generon debates y reflexión al interior de la propia organización.

La posibilidad de pensar la participación en un espacio compartido con organizaciones no-mapuche implica un posicionamiento de autorreconocimiento de lo propio y reconocimiento de lo diverso, y aceptación de esto último, que muchas veces está ausente en el discurso étnico. En los testimonios relevados se aprecia el respeto por lo diverso, y por sobre las diferencias y se rescata el objetivo común de defender la tierra. Eso no implicó desconocer las divergencias o relegar las propias prácticas, sino promover el trabajo conjunto con otros colectivos ante la evidencia de la necesidad de fortalecer la lucha a través de la multiplicidad de actores que se involucran.

[8] Véase la nota “Lago Escondido, la justicia que tarda años no es justicia”, publicada en ANRed, 24/06/2013. Disponible en: http://www.anred.org/spip.php?article6279

Analizando esta acción directa en reclamo de un espacio territorial y vinculándola con el discurso que la *Ruka* mantiene respecto de su lucha y su identidad mapuche, se destacan algunos puntos de conexión. Por un lado, la prioridad que presenta el territorio como forma de identificación. Un rasgo común a la lucha mapuche de organizaciones más tradicionales, con base rural, como el *Consejo Asesor Indígena (CAI)*[9]. Sin embargo, a diferencia de este último, la *Ruka* mantiene una postura de apertura con colectivos no-mapuche, un rasgo que la distingue y que se evidencia permanentemente. Por otro lado el acampe significó el hacerse eco de una causa que no es necesariamente propia, o por lo menos, no es exclusivamente mapuche, como la demanda por el acceso al lago Escondido. Pero que implica, al igual que los procesos de recuperación territorial que suelen apoyar, un compromiso con la defensa de la *mapu* (tierra), que en este caso va más allá de los intereses sectoriales mapuche[10].

La segunda agrupación considerada en este trabajo, la *Campaña de Autoafirmación Mapuche Wefkvletuyiñ –estamos resurgiendo–* o *Mapurbe*, se origina también a comienzos de la primera década del 2000. Según su propio relato contenido en el número 3 del *fanzine MapUrbe`zine*[11] –que edita el colectivo– su origen se remonta a un encuentro realizado en 2002, donde participantes del campo y la ciudad y de distintos lugares de la Patagonia, aun mapuche provenientes de Chile, se prepusieron llevar a cabo una campaña de autoafirmación de la identidad mapuche, considerando la necesidad de revertir los años de discriminación y negación. Esta iniciativa se origina a partir del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2001, en el cual se incluiría una pregunta acerca de la pertenencia étnica. Ante esta situación, lo primero que surgió fue la necesidad de hacer campaña para evitar una subestimación del número de indígenas a raíz de la historia de opresión e invisibilización a la cual habían sido sometidos. De esta primera instancia organizativa surge la inquietud de seguir adelante con la propuesta de la recuperación identitaria, y allí comienzan los primeros pasos de *Mapurbe* como colectivo.

La *organización* se constituyó con un énfasis marcado en los aspectos culturales de la militancia política. Desde sus inicios la agrupación optó por desarrollar un trabajo de concientización y divulgación de la identidad mapuche, partiendo del supuesto de la necesidad de revertir la connotación negativa que la etnicidad había acumulado en el último siglo, tanto en las poblaciones con fuerte arraigo rural como en los jóvenes que poblaban los barrios marginales de la ciudad. Siguiendo el testimonio de la anterior entrevistada, la agrupación llevó a cabo un primer encuentro de arte y pensamiento mapuche en Bariloche durante febrero de

[9] El CAI es una organización de base del pueblo mapuche, creada hacia mediados de los años ´80 en Río Negro. De arraigo rural y discurso autonomista, el CAI supo tener una amplia representatividad en la provincia. En la actualidad lleva adelante una política recuperación territorial y afianzamiento de la identidad mapuche al interior del movimiento.

[10] En la actualidad la demanda por el libre acceso al lago Escondido sigue sin resolverse. Si bien volvió a dictarse un fallo en febrero de 2013, en este caso del Juzgado Civil, Comercial y de Minería Nº 3 de Bariloche, a cargo del Dr. Carlos Marcelo Cuellar, que ratifica la sentencia del Superior Tribunal de Justicia de Río Negro de 2009, a la fecha dichas medidas no se han cumplido, argumentándose falta de presupuesto para la realización del camino, entre otras razones.

[11] El *fanzine* es una especie de gacetilla temática de tipo *amateur* sobre algún tema en particular, en este caso, sobre cuestiones que hacen la problemática mapuche. Su nombre deriva del inglés (de fanatic: fanático o aficionado; y magazine, revista).

2002, que sirvió de puntapié inicial para la organización. A partir de allí algunos jóvenes interesados en continuar en esta línea de trabajo comenzaron a organizar la publicación del fanzine *MapUrbe´zine*.

Así puede apreciarse que la composición de esta agrupación tiene similitudes y diferencias con la *Ruka*. Por un lado, comparten la procedencia común –la militancia en los centros de estudiantes; el ser habitantes de los barrios "altos" de las afueras de Bariloche–. Pero al mismo tiempo sus miembros, que son mayoritariamente mujeres, poseen una importante formación educativa en el ámbito formal, en general, de nivel terciario o universitario. Según Kropff (2008) este sería uno de sus rasgos más distintivos del colectivo, que debido a las trayectorias personales de sus miembros tiene un alto interés por la comunicación y la difusión cultural. Justamente la edición del fanzine es una de las diversas actividades orientadas a la comunicación y difusión de la cultura mapuche que llevan a cabo: teatro, publicaciones gráficas, micros de radio, organización de charlas y encuentros e investigación, entre otras.

Las expresiones gráficas y discursivas del colectivo que fueron analizadas evidenciaron un escenario de aparente convivencia pacífica de elementos nuevos y viejos, de formas y lenguajes variados para expresar la identidad étnica, cuyo aspecto en común es provenir de y estar dirigidos a, principalmente los jóvenes del pueblo mapuche. Se destacan atributos de evidente novedad en relación a los lenguajes utilizados –el teatro, el *fanzine*, las canciones heavy-metal– que son aportes que no se vivencian como extraños para los colectivos juveniles, por el contrario, son propios y han sido apropiados, producto de sus largas trayectorias de vida en espacios sociales ajenos a la comunidad rural de antaño que los referenciaba tradicionalmente. Y cito en extenso el texto de una reflexión que se publica en *MapUrbe`zine*

> Desde la mirada el estado argentino los indios están todos "asimilados", viven en el campo, tienen tal color de piel, hablan su "lengua" y conservan sus "costumbres". Para algunos indígenas la gente urbana es la más perdida de todos, porque se entiende que la migración a la ciudad significa pérdida de la identidad y la cultura. Los jóvenes wariache somos herederos de un proceso de desarraigo de los territorios y desmembramiento de las familias y comunidades. (..) Sin embargo hoy muchos jóvenes mapuche desde las ciudades firmamos o, por lo menos, nos preguntamos por nuestra identidad pero nos topamos con estos discursos que lo que consiguen es que muchos de nosotros digamos: si es así, entonces yo no puedo ser o soy sólo descendiente, porque ¿cuántos de nosotros vivimos y actuamos como dicen los discursos oficiales que debemos hacerlo? (Núm. 10)

Esta nota del *fanzine* apunta a focalizar en la verdadera problemática de la identidad juvenil mapuche urbana en la actualidad: qué se entiende por mapuche, quién es mapuche y quién no lo es, qué signos o marcadores externos presentan quienes se dicen mapuche.

Probablemente, como señala Kropff el objetivo de toda la problematización y de la búsqueda misma "…no es dar respuesta sino instalar preguntas: ¿Qué es ser mapuche? ¿Qué significa ser mapuche hoy?" (2010: 24), preguntas aparentemente simples, pero que encierran toda la riqueza y la complejidad multidimensional del debate por la identidad étnica hoy en día.

Paralelamente a estas acciones, en 2009 *Mapurbe* participó de una *performance* que tomó el nombre de *Kultrunazo*, en el marco de las actividades preparadas en conmemoración del 11 de octubre, "último día de libertad para los indígenas de América", referenciando al 12 de octubre, fecha de la llegada de los conquistadores españoles a estas tierras. Este acto estuvo a cargo de un grupo creado especialmente con esa finalidad, llamado *Kolectivo El Kultrunazo*, y consistió en cubrir por siete días con un *kultrum* gigante la estatua de Julio A. Roca que domina la plaza principal de la Bariloche, frente a los principales edificios públicos de la misma. En sus declaraciones públicas el *Kolectivo* señala que el motivo de esta acción es denunciar la opresión sufrida durante años por parte del Estado y la discriminación aun hoy presente, que no reconoce la violencia que significa homenajear en un lugar tan estratégico como el Centro Cívico, a uno de los principales artífices, y emblema principal, de la "Conquista del Desierto", como es Roca. Algunos de los testimonios recogidos en un comunicado de prensa emitido por la agrupación señalan los argumentos que sostienen esta acción

> …queremos desenmascarar la vil mentira de la superioridad y denunciar la violencia que genera la explotación de un ser hacia otro, el mundo occidental así como está orientado sigue renovando cada día su propuesta de seguir alienándonos, más ves, más querés…
>
> …las razones por la cuales no estamos dispuestos a seguir soportando la imagen que representa la desigualdad, el egoísmo, la intolerancia a la diversidad cultural y que respalda en estos días la despótica relación con nuestro entorno natural. No queremos más Rocas que se apropien de nuestros territorios para venderlos al mejor postor o contaminarlos para la extracción de metales o alimentar la industria del turismo, o que abusen de sus *Pichi keche* (niños)...
>
> [El ocultamiento por siete días de la estatua] "del genocida, con la imagen de un *Kultrung* (Elemento filosófico mapuche), es una acción pacífica para poder producir el debate sobre la identidad que portamos cada uno y cómo la queremos fortalecer, demandar espacios para crear más arte en conjunto e ir entendiendo que no existe ningún último día de libertad, sin reencontrarnos con una filosofía que nos fue negada". (Comunicado de prensa del *Kolectivo El Kultrunazo*).[12]

[12] Publicado en ANB y *Avkin Pivke Mapu*. Véase la nota "Kultrunazo abrió las actividades de la `Semana de las Libertades´", del 5 de octubre de 2009. Disponible en: http://www.anbariloche.com.ar/noticias/2009/10/05/10925-kultrunazo-abrio-las-actividades-de-la-semana-de-las-libertades

Estas palabras expresan una profunda reflexión acerca de la identidad y los derechos indígenas, que se visualizan en la apelación al respeto por la diversidad, en la denuncia de la pretendida superioridad occidental por sobre los pueblos indígenas, en la defensa del territorio –no sólo de la usurpación a sus legítimos habitantes, sino de la explotación de los recursos y la apropiación en manos privadas– y en el rescate del pensamiento y la filosofía mapuche. Postulados que coinciden con lo expresado por los miembros de la *Ruka* a través de sus comunicados y las charlas que he mantenido con ellos.

El *Kultrunazo* fue un acto muy visible para la ciudadanía barilochense, lo cual se condice con la intencionalidad explícita de *Mapurbe* de generar espacios de reflexión sobre la identidad, hacia adentro y hacia afuera del pueblo mapuche. Esta acción sigue la línea de las presentaciones que lleva adelante desde hace más de una década, el grupo de teatro *El Katango*, que forma parte de la agrupación, las cuales se hicieron en comunidades y espacios exclusivamente mapuche, y en espacios públicos abiertos a la sociedad toda.

Según expresan los miembros de *Mapurbe* la prioridad de esta agrupación y su lectura de la realidad la lleva a privilegiar un trabajo de fortalecimiento de las bases, de discusión interna, de "dar a conocer hacia afuera" la cosmovisión mapuche, por sobre otras estrategias de intervención y protesta, lo cual marca una diferenciación relevante con respecto a la *Ruka Mapuche*. También se evidencia la escasa articulación de *Mapurbe* hacia afuera del colectivo, sobre todo con organizaciones no-mapuche, lo cual responde también a su manera de concebir la lucha.

La juventud como rasgo distintivo de etnicidad

Tomando como referencia la concepción de etnicidad dada por Bartolomé (1997) según la cual la misma es la expresión de la identidad étnica organizada con fines políticos, y al mismo tiempo, la estructuración ideológica –que el autor llama conciencia étnica– de los elementos culturales que definen al grupo, puede decirse que, analizadas comparativamente, las dos organizaciones referidas en el trabajo presentan diferencias destacables. Así, en el acampe en lago Escondido es posible ver reflejado el "espíritu" de la *Ruka*, en tanto organización que asume su lucha como una multiplicidad de instancias diversas de distinto grado de compromiso y exposición. Desde la difusión de la cultura y los saberes ancestrales –telar, platería, construcción tradicional de viviendas, el idioma– hasta el apoyo y la participación en acciones de recuperación territorial, pasando por actividades que implican articulación con actores ajenos a su cultura. Por su parte la agrupación *Mapurbe* se ubica en una postura divergente que implica una definición de sus objetivos y expectativas de logro algo distintas. La mirada de este colectivo apunta a la construcción en el largo plazo de una identidad mapuche fuerte y amplia, que acepte la existencia de un territorio mapuche urbano y lo defienda en igual sentido que al espacio territorial ancestral. Esta agrupación privilegia la causa del afianzamiento interno

del colectivo, generando acciones y discursos para promover el debate, y absteniéndose de aquello que juzgan apresurado o poco conducente, como las acciones de irrupción violenta en el espacio público o la recuperación territorial *de facto*.

Por otro lado, vinculado a lo anterior, se aprecia que las dos organizaciones analizadas mantienen numerosos contactos con organizaciones no-indígenas, sin embrago, también presentan diferencias entre ambas. En el primer caso, se evidencia, por ejemplo, a través de la organización del acampe de lago Escondido, que los miembros de la *Ruka* llevan a cabo acciones coordinadas que incluyen sectores sociales amplios. En ese caso coincidieron con organizaciones de DD.HH., gremiales, ecologistas, campesinas, y hasta con funcionarios públicos, lo que implica una postura de apertura importante, teniendo en cuenta que ellos son muy críticos de las concepciones ideológicas y tienen posiciones tomadas respecto de la forma de entender la política. A partir de esta acción de protesta Laura[13] reflexiona…

> …seamos inclusivos, entendamos que no hay una sola cosa hegemónica como la que hemos aprendido nosotros, incluso como mapuches en las escuelas y en todas partes, que hay como una sola… una sola identidad, una sola bandera, un solo himno, una sola tradición, todo es una sola cosa. Y nosotros decimos que no, porque no estamos… eso es excluyente de un montón de gente, pero no excluyente… es excluyente porque está políticamente diagramado que sea así…

La gente de la *Ruka* demuestra en su accionar y en la elección de las luchas que llevan adelante que priorizan un posicionamiento inclusivo de la diferencia, construido a partir de la idea del respeto hacia lo diverso y de la necesidad de convivir en el espacio social que comparten. Cuenta Laura al respecto

> …hace un rato, fuimos, nos movilizamos hasta la comunidad Paichil Antriao, para solidarizarnos, para acompañar. Y la convocatoria surgió de gente que no es mapuche, entonces, y después cuando nos acompañaron era, era mucha gente, había gente mapuche, un montón de gente mapuche, pero también gente que no es mapuche, que también va entendiendo toda esta cuestión de la legitimidad del reclamo del pueblo mapuche…

En líneas generales se observa una valoración positiva de la sociedad no-indígena que coincide con sus ideales o de aquellos actores sociales que encarnan luchas por la justicia, los derechos humanos, la no discriminación, el derecho de las minorías, entre otros. Y esto podría tener que ver con la particular trayectoria de vida de los jóvenes de la *Ruka,* que en su gran mayoría se han criado en la ciudad y se han incorporado a la vida de la sociedad no-indígena

[13] Los nombres de los entrevistados fueron reemplazados por nombres ficticios por cuestiones de privacidad, referenciándose exclusivamente la comunidad u organización a la que pertenece.

tempranamente. Mas es también, y sobre todo, el resultado de una lectura política que hace la organización de sus propias estrategias de defensa…

> …hay que consolidar o compartir los espacios que también son para eso, la Ruka es para eso, es para construir este tipo de cosas. Que después estamos abocados a muchas cuestiones internas, aprendemos mapuzugun, hacemos platería, hacemos un montón de actividad internas, pero también la apertura es necesaria. Nosotros entendimos que es necesaria la apertura, cuando nos pasa de estar en un montón de situaciones, donde estamos perseguidos, criminalizados, estamos solos, entonces entendimos que es necesario, primero compartir un montón de cosas con la gente que no es mapuche, y segundo, acompañarnos en las luchas también…

Por su parte, *Mapurbe* es una organización cuyos miembros se encuentran plenamente insertos en actividades laborales y situaciones cotidianas de la sociedad no-indígena. Como ya mencioné en su momento, las trayectorias personales de muchos de sus integrantes incluyen una formación educativa y académica importante que les confiere una impronta de cercanía con prácticas culturales de la sociedad no-mapuche. Sin embargo la postura política de la organización no prioriza el trabajo conjunto con otras instancias organizativas. Si observamos su trayectoria y su repertorio de acciones, en general no han tenido participación en acciones concertadas con actores sociales no-mapuche, y aún con los propios mapuche no han generado muchas actividades conjuntas. El caso del mencionado *Kultrunazo* es una excepción que tiene como fundamento el hecho de coincidir plenamente con la lectura política que hacen las Mapurbe, de construcción de la identidad a largo plazo y de debate de los alcances de la misma.

> Gabriela: …para nosotros igual, este… como para afuera también, a veces no sé si se entiende demasiado… o no convence demasiado, la postura de la Campaña, eso de que nosotros nos proponemos un trabajo a largo plazo. Entonces la única visibilidad pública que tenemos es a través del teatro, continuamente. Y…
> Entrevistadora: No participan en otras acciones, tipo el Kultrunazo…?
> G: Sí, el Kultrunazo, sí, porque es con el único grupo que se ha… venido trabajando, el Kultrunazo se formó hace un año atrás, y nosotros mismos estuvimos trabajando dentro de lo que fue el Kultrunazo, después se generaron… después del primer Kultrunazo se generaron encuentros entre la Campaña y el Kultrunazo… Son con los únicos que estamos articulando así… pero porque más o menos buscamos lo mismo, o sea, hacer intervenciones públicas desde lo artístico…

En líneas generales *Mapurbe* trabaja casi exclusivamente para afianzar las relaciones intra-étnicas, posicionándose de este modo ante las distintas propuestas que recibe o evalúa como posibles actividades del grupo. La apreciación que hacen ante estas circunstancias –como pueden ser recuperaciones de hecho o acciones de protesta– tiende a mantenerlas afuera de las mismas, entendiendo que esta forma de visibilizarse no es la apropiada a los fines que persiguen –de acuerdo al cálculo de sus expectativas de logro y de los medios que poseen para alcanzarlas–. En varias oportunidades han mencionado que no necesariamente están en desacuerdo con otro tipo de acciones –con algunas sí, por su metodología por ejemplo, en el caso de la toma del consulado chileno– pero que no son su prioridad porque ellas apuntan a otra cosa. En un razonable ejercicio de destinar sus recursos de tiempo y esfuerzo –que como todo recurso, son limitados– a lo que consideran prioritario, *Mapurbe* apuestan fuerte por la reflexión interna del pueblo mapuche. De allí el esfuerzo, por ejemplo, de llevar las obras de teatro a las comunidades y presentarlas principalmente ante un público mapuche, fomentando el debate que de ellas se desprende.

A pesar de las particularidades que cada agrupación presenta es de destacarse que ambas poseen características que son asociables con lo que se considera una *generación* de jóvenes mapuche de procedencia urbana, en la mayoría de los casos, nacidos y criados en este ámbito. Este origen les ha llevado a plantearse una forma de entender su identidad étnica que les es propia y cercana, desde el ámbito mismo del espacio que los cobija, la ciudad, y dejando, por un momento, de añorar la vuelta al campo como la supuestamente única forma de recuperar su identidad ancestral. Evidentemente la dificultad para aceptar esta posibilidad se presenta tanto al interior como al exterior del grupo, porque no todos los mapuche aceptan la posibilidad de prescindir del territorio rural como forma única de referenciarse identitariamente, y sobre todo, no toda la sociedad no indígena acepta que se puede ser mapuche sin presentar los diacríticos tradicionales que se asocian a esta parcialidad étnica. En este sentido el análisis que hace *Mapurbe* de la situación es muy acertado: se debe reforzar hacia afuera, pero sobre todo hacia adentro de las comunidades, la dimensión identitaria.

La “juventud” de las organizaciones se expresa en muchos aspectos de su lucha: en el lenguaje utilizado, en los medios para difundirlo, en su apertura para el intercambio con otras organizaciones –en distintos grados en el caso de las organizaciones estudiadas– y en las acciones que eligen llevar a cabo. Pero eso no significa que se produzca un quiebre respecto de las formas tradicionales de entender la lucha mapuche. Veremos a continuación cómo se dan estas vinculaciones ente el modo de concebir la lucha de las organizaciones de jóvenes y las de las comunidades rurales, intentando destacar sus continuidades y rupturas.

Palabras finales

Aunque ambas organizaciones forman parte del movimiento mapuche y sean claramente un exponente de la lucha que protagonizan, sus formas de concebir los medios para lograr sus fines determinan que se ubiquen en lugares bien distintos. Esto se ve reflejado tanto la dimensión de la acción colectiva como en el ámbito discursivo, mostrando en ambos casos una elocuente coherencia entre estas dos formas de expresión de la etnicidad. Sin embargo la constatación de la existencia de formas diversas de dar cuenta de la identidad mapuche nos plantea la disyuntiva acerca de si, en efecto, existe una única identidad mapuche multidimensional o se trata de múltiples identidades mapuche que coexisten.

Si nos ceñimos a la noción de identidad colectiva que tomamos como referencia, la misma se conceptualiza como una definición "interactiva y compartida", producto de la elaboración grupal, que se refiere a las orientaciones de la acción y a su marco de posibilidades. En este sentido Melucci (1994) enfatiza la idea de proceso, dado que es el producto de una negociación permanentemente en el ámbito del colectivo. Esta concepción de identidad me permite sugerir que la identidad mapuche vista desde la dimensión analítica, puede considerarse una sola, en tanto es un conjunto de ideas mayormente compartidas, que entran en tensión y se negocian, dando por resultado la existencia de un sujeto colectivo que es el movimiento mapuche. Quiero enfatizar que esta es la mirada desde la dimensión analítica, que no necesariamente coincide con la forma en que los propios sujetos lo perciben y/o explican.

Desde mi punto de vista existen suficientes elementos en común entre las dos organizaciones estudiadas –y entre estas y otras tantas que no fueron mencionadas aquí, pero que forman parte de un trabajo mayor– como para afirmar que conforman el mismo colectivo, a pesar de tener también muchas diferencias. Luego de haber descripto esas discrepancias y haber podido dar cuenta de lo relevantes que son para cada agrupación me permito afirmar que las mismas no constituyen un clivaje suficiente para la división del colectivo. No lo son las distintas estrategias políticas utilizadas por cada colectivo ni su impronta discursiva para concebir al pueblo mapuche como una multiplicidad de sujetos. Todas las agrupaciones y comunidades pueden coexistir bajo la denominación de mapuche en tanto tienen como condición un hecho fundamental, su propia adscripción étnica, profundamente cimentada en las vivencias familiares y la historia compartida.

Bibliografía y fuentes consultadas

Alvarado, Sara; Borelli, Silvia y Vommaro, Pablo (2012) "GT Juventud y prácticas políticas en América Latina: compresiones y aprendizajes de la relación juventud-política-cultura en América Latina desde una perspectiva de investigación plural." En: Alvarado, Sara; Borelli, Silvia y Vommaro, Pablo (Ed.) *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades.* Rosario: CLACSO-Homosapiens.

Alvarado, Sara; Martínez Posada, Jorge y Muñoz Gaviria, Diego (2009) “Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud” *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.* Vol. 7, Núm. 1. Manizales, Colombia

Barth, Frederik (Comp.) (1976) *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales.* México: FCE.

Bartolomé, Miguel Alberto (1997) *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: INI - Siglo XXI Editores.

Bonvillani, Andrea, Palermo, Alicia, Vázquez, Melina y Vommaro, Pablo (2010) “Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina” En Alvarado, Sara y Vommaro, Pablo (Comp.) *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000).* Rosario: Ed. Homo Sapiens.

Chaves, Mariana (2006) *Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales*. Buenos Aires: UNSAM-DINAJU. En: <http://www.unsam.edu.ar/publicaciones>

Kropff, Laura (2008) “Construcciones de aboriginalidad, edad y politicidad entre jóvenes mapuche.” Tesis de Doctorado no publicada. FFyL, UBA.

Kropff, Laura (2009) “Apuntes conceptuales para una antropología de la edad.” *Avá Revista de Antropología*, Núm. 16. Posadas: Universidad Nacional de Misiones.

Kropff, Laura (2010) “Teatro, identidad y política en Territorio Mapuche.” En Kropff, Laura (Comp.) *Teatro mapuche: sueños, memoria y política.* Buenos Aires: Ediciones Artes Escénicas.

Kropff, Laura (2011) “Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina.” *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 9, Núm. 1.

Melucci, Alberto (1980) “The new social movements: A theoretical approach.” *Social Science Information*. Vol. 19, Núm. 2. London and Beverly Hills: SAGE.

Melucci, Alberto (1994) “Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales.” *Revista Zona Abierta*, Núm. 69. Madrid.

Mouffe, Chantal (1981) “Hegemony and ideology in Gramsci”. En Bennet, Martin, Mercer y Woollactt (Comps.) *Culture, ideology and social process.* Londres: OUP.

Sánchez, Gonzalo (2009) *La Patagonia vendida. Los nuevos dueños de la tierra.* Buenos Aires: Marea Editorial.

Urteaga, Maritza y García Álvarez, Luis (2015) ¡Juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica” *Cuicuilco*, Vol. 22, Núm. 62. Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal, México.

Vommaro, Pablo (2011) “Aproximaciones a las relaciones entre juventudes, políticas y culturas en Argentina y en América Latina actuales: miradas desde las modalidades de participación política de los jóvenes en organizaciones sociales.” *Juventudes en Argentina y América Latina. Curso Virtual de posgrado.* CAYCIT-CONICET. En: <http://www.cursos.caicyt.gov.ar>

Artículos periodísticos y fuentes:

“Kultrunazo abrió las actividades de la `Semana de las Libertades´” 2009, octubre 5). *ANB Bariloche*. Consulta: 12 de abril de 2014. Disponible en: http://www.anbariloche.com.ar/noticias/2009/10/05/10925-kultrunazo-abrio-las-actividades-de-la-semana-de-las-libertades

“Ñirihuau Arriba: Comunidades Mapuche destraban conflicto y continúa el proceso de recuperación”, en http://www.avkinpivkepapu.com.ar

Asamblea Tierra Libre (2013, junio 24) “Lago Escondido, la justicia que tarda años no es justicia” ANRed. Consulta: 12 de abril de 2014. Disponible en: http://www.anred.org/spip.php?article6279

MapUrbe`zine, fanzine del colectivo *Mapurbe*, números 3, 9, 10, 11, 12, 13 y 14.

Interpretaciones de los jóvenes del NEA sobre la diversidad cultural: una mirada sociosemiótica

Rinaldi, Camila
Universidad Nacional del Nordeste
camycronopios@hotmail.com

Wingeyer, Hugo Roberto
Universidad Nacional del Nordeste
hugowingeyer@hotmail.com

Av. Las Heras 747
Resistencia (Chaco)

GT 14: Identidades étnicas: jóvenes urbano originarios / jóvenes en comunidad

Resumen

Actualmente nos encontramos atravesando tiempos de cambios y de transformaciones sociales, culturales, políticas y tecnológicas. La era de la globalización en nuestro contexto multicultural, nos obliga a plantear nuevos mundos y nuevos relatos en donde puedan caber todos. Afortunadamente la homogeneidad de una sociedad moderna se resquebraja, gracias al diálogo y a la proliferación de espacios que suman a la reflexión, emergentes tanto de las instituciones sociales como de otros escenarios comunitarios.

En esta ponencia proponemos una primera lectura sociosemiótica de aspectos propios de la construcción identitaria de los jóvenes del NEA. Esto es, una búsqueda por materializar algunos elementos del imaginario del grupo, que emergen del centro de interés Diversidad Cultural.

Nuestro método, la disponibilidad léxica, permite la identificación del léxico sincrónico del español del NEA. Este se basa en la aplicación de pruebas asociativas determinadas por varios temas, entre los que se encuentra la “Diversidad Cultural”. Para su cálculo, hemos utilizado el programa LexiDisp, que trabaja con unidades clasificadas en palabras: todos los términos recogidos; y vocablos: cada una de las entradas diferentes. Se considera el índice de disponibilidad, que surge de la combinación de la frecuencia de aparición y el orden en que aparece cada uno de los vocablos, y el índice de cohesión, que mide el grado de coincidencia de las respuestas obtenidas. Nuestro corpus está integrado por 1.000 encuestas aplicadas a estudiantes de entre 18 y 24 años, en Resistencia y Posadas en 2012 y 2013. Los resultados del tema examinado atienden a variables extralingüísticas como sexo, tipo de establecimiento -público o privado- y nivel socioeconómico.

La información obtenida nos ofrece una serie de criterios relevantes de los jóvenes que perfilan la construcción del otro y, a partir de este concepto, los elementos que podrían cohesionarlos como grupo, así como sus modos de relacionamiento o hábitos de procesos vinculados con la vida comunitaria. En conclusión, una mirada acerca de los elementos simbólicos de la mismidad que sostienen cierta tensión compleja y heterogénea con aquello que denominan la *otredad*.

Palabras clave

Disponibilidad léxica – Otredad – Juventudes

Siguiendo a Lotman (1996) comprendemos la configuración y sedimentación de sentidos de los discursos, ajustados a la idea de semiosfera. Esta se define como “el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis” (pp. 23-24). Sumemos a lo anterior, la idea de que son los discursos aquellos indicadores que traducen aspectos ideológicos a través de ciertos aspectos verbales de la conducta, a partir de lo propuesto por Voloshinov (1999). Según este autor “el contenido del componente verbal de la conducta está determinado en todos sus aspectos fundamentales y esenciales por factores sociales objetivos” (p. 158). De esta manera, los materiales con los que nos proponemos trabajar, el léxico sincrónico de un grupo de jóvenes del NEA, nos sugieren la construcción de un posible mapeo ideológico que este grupo social realiza acerca del otro, pensado como aquel interlocutor ajeno, no perteneciente al mencionado grupo. Estos análisis los proponemos desde lo que ellos comprendían, y traducirían, en las respuestas obtenidas del centro de interés *diversidad cultural*, contenido dentro de las encuestas aplicadas. De este conjunto de elementos intangibles, podríamos desentramar las gramáticas que organizarían ciertos modos de relacionamiento entre estos jóvenes y aquellos “otros”, integrados todos en un escenario social complejo y multicultural como los territorios que se definen por el recorte de nuestra muestra: Resistencia (Chaco) y Posadas (Misiones).

Los datos obtenidos por las encuestas aplicadas fueron interpretados a la luz del método de la disponibilidad léxica. Este consiste en la aplicación de pruebas asociativas determinadas por centros o temas, entre los que se incluye el de la *diversidad cultural*. Las mismas registran el léxico sincrónico cubriendo un número considerable de intereses de los jóvenes del NEA. Las pruebas asociativas consisten en que los hablantes escriban, en un tiempo determinado, todas las palabras y/o unidades de sentido asociadas con cada centro/tema. Luego de la carga de estas unidades, según determinados criterios y normativas, se crea una serie de listados a los que se aplica un programa, el LexiDisp, creado en el año 1996 por Humberto López Morales y elaborado por la Universidad de Alcalá de Henares, con el apoyo posterior del Instituto Cervantes. A partir de los resultados obtenidos, se perfilan listados que traducen las preferencias de uso de términos, decisión discursiva que se sustenta en el sustrato ideológico que brinda cohesión al grupo de jóvenes.

Aproximaciones especulativas sobre la disponibilidad léxica

Para comenzar esta ponencia, mencionaremos algunas de las decisiones metodológicas asumidas para

realizar el recorte de la muestra que utilizamos en este trabajo. No dejaremos de recordar el carácter exploratorio y en revisión permanente de algunas interpretaciones y lecturas acerca de nuestro andamiaje teórico y nuestro material léxico.

Los datos obtenidos del caudal léxico de los jóvenes del NEA a partir de este centro de interés nos plantean un panorama amplio y complejo. Es necesario un recorte que facilite un abordaje claro de los intereses de los jóvenes. Nuestras interpretaciones deben colaborar, fundamentalmente, con la producción de líneas teóricas y metodológicas que faciliten los encuentros intergeneracionales. Nos referimos a situaciones de nuestro cotidiano, en las aulas secundarias, terciarias y universitarias, entre docentes y estudiantes, a través del diálogo y la traducción de los discursos, al mismo tiempo.

En la búsqueda de simplificar los datos, hemos decidido, en principio, quedarnos con las 20 primeras unidades léxicas. Cabe aclarar que el total del orden de disponibilidad de este centro de interés es de 666 palabras, pero este número implicaría un análisis más exhaustivo y profundo, demandaría mucho más tiempo. Por tanto, una investigación más extensa. Además, una discriminación en listados que priorizan dos variables (sexo y nivel socioeconómico) colaboran con dos aspectos más de ajuste pertinente para el abordaje teórico propuesto. Este cruce materializa una relevancia significativa y da cuenta de modificaciones en el orden de aparición de algunas unidades, así como la circulación de algunas unidades específicas de determinados grupos de jóvenes. Recordemos que las 20 primeras unidades dan cuenta de frecuencia de aparición y orden de uso, es decir, las palabras más habituales y las más usadas por los distintos grupos. Esto es motivo suficiente para la relevancia de nuestra muestra.

Centro de Interés "Diversidad Cultural".

Por otro lado, estos listados de palabras, por la dispersión de referencias semánticas (clases de palabras, por ejemplo) nos obliga a un nuevo ajuste. Este sería un movimiento que, a la luz de la teoría de Lotman (1994), colabora con algunas interpretaciones acerca de la construcción del imaginario de los jóvenes, sedimentado en el corpus de palabras de este centro de interés. Este autor nos propone un concepto que hemos usado en otros trabajos, para configurar el universo léxico resultante: la semiosfera. Este territorio vital, fuera del cual no podríamos suponer procesos de semiosis alguna, se compone por un núcleo y una periferia. Esta definición resulta muy operativa y práctica para definir ese espacio dentro del cual, los hablantes, realizan la comprensión de la diversidad cultural. A partir de este concepto de semiosfera, establecimos el universo simbólico que correspondía a la diversidad, poniendo de relieve un acercamiento a la multiculturalidad constitutiva de los escenarios territoriales de pertenencia y la mirada que los jóvenes construyen acerca del otro y de ellos mismos, como partes de la comunidad.

Resultados del Centro de Interés

Aclaramos, para orientar la lectura de esta ponencia, que los números que aparecen siempre delante de cada una de las palabras corresponden al orden de aparición en los listados, sea el general o aquellos de cada

uno de los seis grupos. Por ejemplo, 11.NEGRO debe leerse como la palabra ubicada en el orden número 11 del listado de 20 que componen las que pertenecen al centro de interés Diversidad Cultural, del grupo MPRA (mujeres, de instituciones privadas y nivel socioeconómico alto).

Además, para agilizar y evitar futuras reiteraciones, cada uno de los seis grupos en los que se diversifica nuestro análisis asumirán, de ahora en adelante las siguientes siglas:

a) mujeres, instituciones privadas, nivel socioeconómico alto: MPrA
b) mujeres, instituciones públicas, nivel socioeconómico medio: MPM
c) mujeres, instituciones públicas, nivel socioeconómico bajo: MPB
d) hombres, instituciones privadas, nivel socioeconómico alto: HPrA
e) hombres, instituciones públicas, nivel socioeconómico medio: HPM
f) hombres, instituciones públicas, nivel socioeconómico bajo: HPB

Retomemos la idea de semiosfera, que hemos definido en el apartado anterior y apliquémosla como criterio organizador de los datos del léxico que nos ofrecen las encuestas. Si sostenemos que su núcleo de sentido debe estar compuesto por aquellas palabras que circulan en el grupo de jóvenes, con mayor frecuencia y estabilidad, entonces esas unidades deberían corresponder a las que aparecen en la mayor cantidad participantes y se encuentran en los primeros puestos del orden general del centro de interés. Es decir que, si cruzamos el orden de disponibilidad general y el orden del listado correspondiente a cada grupo, podríamos definir el núcleo de unidades estables del imaginario de los jóvenes encuestados. Además gracias a este cruce, analizaríamos con un poco más de especificidad, las palabras comprendidas atendiendo los cuatro campos léxicos, con lo que complejizaríamos el criterio de organización del léxico que adoptamos.

Según nuestra propuesta, esta tabla mostraría el núcleo de la semiosfera de la diversidad cultural. Aclaramos que cada una de las seis palabras que constituyen este núcleo, conserva la numeración correspondiente al orden que poseen en el listado de disponibilidad general del centro de interés. También destacamos que el orden que se sostiene entre estas palabras considera además, aquellas que comparten la mayor cantidad de grupos. Por esa razón se altera el orden de tal modo que *música* figura antes que *emo,* ya que la primera (música) aparece en cuatro de los seis grupos definidos en comparación a *emo que figura* solamente en tres.

	MPrA	MPM	MPB	HPrA	HPM	HPB
1.FLOGGER	X			X	X	X
3.MÚSICA		X		X	X	X
2.EMO	X			X	X	
11.NEGRO	X	X		X		
16.IDIOMA	X	X		X		
20.ABORIGEN			X		X	X

De estos resultados observamos que algunos grupos comparten mayor cantidad de términos que otros. El grupo que muestra mayores coincidencias en el uso de las palabras de ambos listados de disponibilidad, es el de hombres, de instituciones privadas y nivel socioeconómico alto (HPrA) con un total de cinco de las seis unidades totales. Le siguen empatados en cuatro palabras las mujeres, de instituciones privadas y nivel socioeconómico alto (MPrA) y los hombres, de instituciones públicas y nivel socioeconómico medio (HPM). A lo mencionado hasta aquí, debemos decir que la mayor presencia de ciertos grupos en el núcleo, habilita varias lecturas respecto a su preeminencia en la instauración y circulación de discursos que den aspectos identitarios al grupo de jóvenes encuestados.

Otra apreciación sobre estas unidades de sentido que constituyen el núcleo es que, cuatro de ellas pertenecen al campo léxico de la *cultura* y los dos restantes, al de la *diversidad*. De esta manera, las primeras palabras con las que estructuran el imaginario simbólico de este centro de interés, se asientan en reflexiones sobre la denominación del mismo, aunque invertida: primero qué piensan acerca de la cultura y luego, cómo abordan la idea de lo diverso, asociado a la misma. Deteniéndonos en las palabras que refieren a diversidad, es llamativo que el criterio más frecuente sea establecido desde las tribus urbanas (*flogger*, *emo*). En cambio, quizás por la vastedad y abstracción del propio concepto, las referencias al campo léxico de cultura marcan mayor cantidad de indicadores tales como: a) etnia (*negro*, *aborigen*); b) lengua (*idioma*) y c) expresión cultural (*música*). Sobre esta última podemos hallar una relación estrecha con la aparición, tanto en el listado general de disponibilidad del centro como en los de cada grupo, de palabras que dan cuenta de seguidores de diferentes géneros/grupos musicales (*cumbiero*, *wachiturro*, *punk*, *culisuelta*, *rockero*, *metalero*, etc.)

Luego de identificar el núcleo, el resto de las 73 palabras representan la periferia. Estas reúnen dos grupos que las comparten o incluso, uno solo, y nos desafía a leer y buscar comprender un panorama más disperso, en el que se disparan multiplicidad de sentidos. La relación entre el núcleo y la periferia siempre implica una tensión dinámica que modifica la relevancia de estos discursos en los discursos de circulación social. Esto nos obliga a deconstruir la relevancia social, que se traduce también en la permanencia de discursos del imaginario de los jóvenes del NEA. Para especificar nuestra perspectiva, nos basamos en el concepto de ideología de Angenot, que la especifica como las “maneras de conocer y de re-presentar lo conocido que no son necesarias ni universales, y que conllevan apuestas sociales, manifiestan intereses sociales y ocupan una posición (…) en la economía de los discursos sociales” (2010, p. 28). Y sobre este concepto, agregamos lo que sostiene Voloshinov

> Una manifestación verbal humana es un constructo ideológico en pequeño. La motivación de la propia conducta es creatividad jurídica y moral en gran escala (…) Los sistemas ideológicos formulados, estables, de las ciencias, las artes, la jurisprudencia, etcétera, han surgido y cristalizado a partir de ese hervidero de elementos ideológicos cuyas grandes oleadas de habla interior y externa absorben a cada uno de nuestros actos y cada una de nuestras percepciones (1999, p. 161).

Esta cita nos sugiere como una pregunta necesaria: ¿cuál es la incidencia de las instituciones y políticas del estado en el imaginario de los jóvenes? Y una más que especifica la anterior: ¿De qué manera modelan los modos de relacionamiento con aquellos que define como “otros”? La respuesta queda abierta a las lecturas que puedan hacer de los materiales y reflexiones que ofrecemos en esta ponencia.

Listados de la disponibilidad léxica según los cuatro campos léxicos definidos

Los listados correspondientes a cada campo léxico se realizaron teniendo en cuenta los listados por grupos atendiendo sexo, institución y clase socioeconómica (tal como aparecen en los gráficos). Este gráfico expone simultáneamente, el comportamiento de los seis grupos, según la concentración de palabras por cada campo léxico.

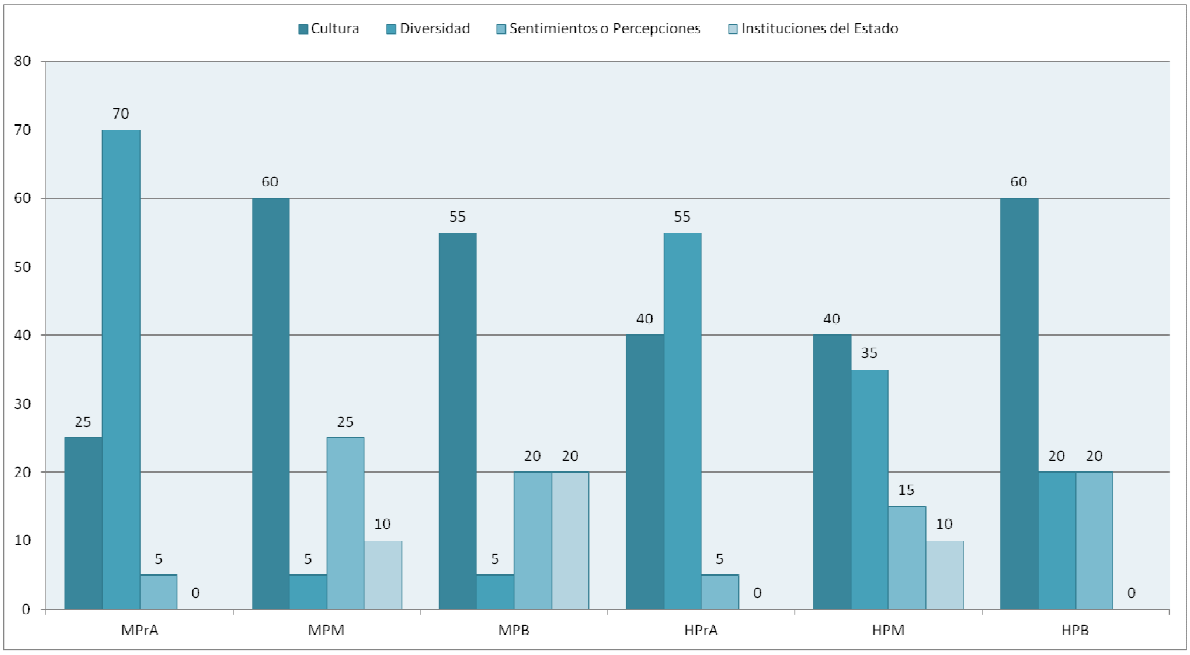

Figura 0. Centro de Interés: Diversidad Cultural. Campos léxicos comparados.

A continuación se analizan los resultados de cada uno de los campos, para ofrecer observaciones significativas ya sea por diferencias o similitudes que pueden ofrecer los listados de los seis grupos.

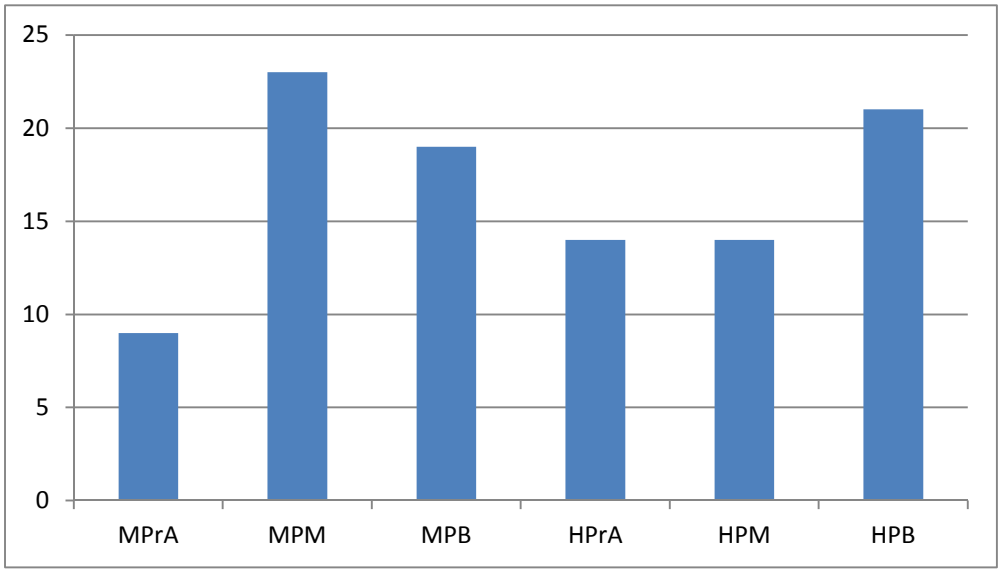

Figura 1. Campo de la *cultura*

Este campo léxico reúne 56 palabras de un total de 120, que representan el cruce de las 20 primeras unidades correspondientes a cada uno de los grupos segmentados. Esta fragmentación puso especial interés en marcar los resultados según sexo (mujeres/hombres) y, a la vez, nivel socioeconómico (alto/medio/bajo). Debemos aclarar que solamente contamos con resultados, correspondientes a todos los campos léxicos, del grupo socioeconómico alto, tanto mujeres como hombres, de instituciones privadas. Gracias al gráfico se puede visualizar un comportamiento sin discrepancias marcadas, como se ve en otros campos léxicos.

Si pensamos en que el centro de interés utiliza este término, como uno de sus dos componentes, entonces podríamos esperar mayor problematización, mayor reflexión sobre las definiciones y variaciones que modelen este universo de sentido. Se percibe una tendencia para abordar su comprensión a partir de la evocación de integrantes de religiones y/o pueblos, presentes en ambas provincias, gracias de los descendientes de pueblos inmigrantes, así como comunidades originarias, coexistentes en un panorama multicultural complejo y dinámico. Podríamos referirnos a términos asociados con una concepción amplia de “cultura”. Esto significa que se atiende variables como “religión”, “etnia”, “idioma”, “tradiciones” y “costumbres”.

Los grupos con mayor concentración de unidades de sentido (21 %) en este campo léxico, MPM y HPB. El grupo MPrA, se ubica en el de menor concentración (10%). Sobre la palabra *aborigen* solamente aparece en tres grupos, todos pertenecientes a instituciones públicas: MPB, HPM y HPB. Además, en el grupo de hombres encontramos la palabra *qom*, denominación de uno de los pueblos originarios que habitan en la provincia del Chaco.

Listado de palabras de cada grupo, según el campo léxico N°1:

a) mujeres, instituciones privadas, nivel socioeconómico alto: 11. NEGRO – 16. JUDÍO – 17. LIBRO – 18. IDIOMA – 20. TRIBU

b) mujeres, instituciones públicas, nivel socioeconómico medio: 1. IDIOMA – 4. MITO – 5. MÚSICA – 6. TRADICIÓN – 7. COSTUMBRE – 8. RELIGIÓN – 9. CULTURA – 10. CREENCIA – 12. COLOR DE PIEL – 13. NEGRO – 14. EXTRANJERO - 16. DIFERENTES CULTURAS – 17. RAZA

c) mujeres, instituciones públicas, nivel socioeconómico bajo: 1. RELIGIÓN – 2.COSTUMBRE – 4. ABORIGEN – 5. DIFERENTES CULTURAS – 6. COMER – 8. CREENCIA – 11. TRABAJAR – 12. MATE – 14. COSA TÍPICA DEL LUGAR – 15. ARTESANÍA – 17. FIESTA PATRIA

d) hombres, instituciones privadas, nivel socioeconómico alto: 4. NEGRO – 11. MORMÓN – 13. BLANCO – 14. IDIOMA – 16. COMIDA – 17. CHINO – 19. TRIBU – 20. MÚSICA

e) hombres, instituciones públicas, nivel socioeconómico medio: 2. MEDICINA – 3. ABORIGEN – 4. MÚSICA – 6. QOM – 8. TANGO – 9. ISLAM – 11. BALLET – 15. ARTE

f) hombres, instituciones públicas, nivel socioeconómico bajo: 1. ESCULTURA – 3. MEDICINA – 4. ABORIGEN – 5. CULTURA – 6. MÚSICA – 7. QOM – 8. DIBUJO – 12. TANGO – 13. ISLAM – 15. FÚTBOL – 16. BALLET – 20. OBRA DE TEATRO

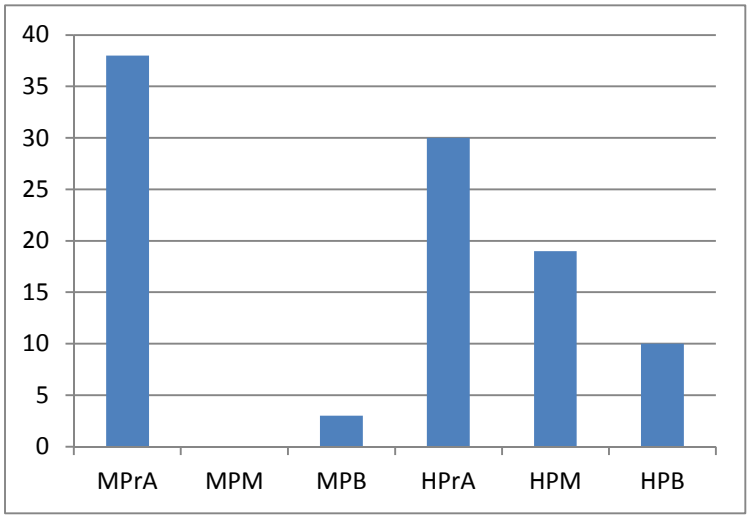

Figura 2. Campo de la *diversidad*

Este campo léxico aglutina 37 palabras del total de las 120 que configuran nuestro recorte de muestra. Es el segundo más nutrido, quizás porque también se presenta en la denominación del centro de interés. Sin embargo, de los muchos aspectos o factores para comprender la *diversidad*, los jóvenes orientaron la mirada hacia el *interior* de su grupo de pertenencia: la mayoría de las unidades mencionan tribus urbanas (*flogger*, *emo*, etc.) y consumidores de géneros musicales (*rollinga*, *metalero*, *cumbiero*, etc.). A su vez, una estrecha relación sostenida entre el cruce de variables como la identificación con determinada clase socioeconómica y el estilo de vida asociado. Un ejemplo puede verse en el binomio *cheto*/*villero*, con algunas aristas como *careta*.

El grupo que posee una mayor concentración de términos en este campo, es MPrA con un 38% del total de este campo. Si recuperamos la información del campo anterior, el que remitía a lo que comprendían por *cultura*, vemos que este mismo grupo era el de menor concentración (9%). Por esto, podríamos suponer que

las jóvenes de este grupo enfatizan su comprensión de la diversidad cultural, en lo que identifican como tribus urbanas, integrantes y seguidores de géneros musicales. En el polo opuesto, el grupo que menor concentra términos en este centro es el MPM, con ningún término de referencia. Y, el de mujeres de nivel socioeconómico bajo, con un 3%. Resulta llamativa esta discrepancia en el grupo de mujeres, aunque este hecho parece estar asociado con el factor socioeconómico, ya que el único término relacionado, que arroja el grupo MPB es la palabra *distinto*, como una referencia muy amplia y difusa, difícilmente vinculada con aspectualizaciones de las tribus urbanas.

La aparición de un término, *cinéfilo*, sorprende dentro de las opciones de este campo léxico en los grupos HPM y HPB. Son las únicas referencias a esa clase de consumo cultural, integrado a un imaginario que construye el joven del NEA acerca de cómo comprende la diversidad cultural.

Listado de palabras de cada grupo, según el campo léxico N°2:

a) mujeres, instituciones privadas, nivel socioeconómico alto: 1. FLOGGER – 2. EMO – 3. WACHITURRO – 4. CUMBIERO – 5. CHETO – 6. CULISUELTA – 7. VILLERO – 8. PUNK – 9. ROCKERO – 10. RAPERO – 12. CARETA - 14. HIPPIE – 15. ROLINGA – 19. TRIBU URBANA

b) mujeres, instituciones públicas, nivel socioeconómico medio: No registra unidades que pertenezcan a este campo léxico N°2

c) mujeres, instituciones públicas, nivel socioeconómico bajo: 9. DISTINTO

d) hombres, instituciones privadas, nivel socioeconómico alto: 1. FLOGGER – 2. EMO – 3. WACHITURRO – 5. CUMBIERO – 6. PUNK – 7. CHETO – 8. METALERO – 9. CARETA – 10. CULISUELTA – 12. VILLERO - 18. RASTAFARI

e) hombres, instituciones públicas, nivel socioeconómico medio: 1. FLOGGER – 5. CINÉFILO – 7. BIKER – 12. SKATER – 13. EMO – PUNK – 20. METALERO

f) hombres, instituciones públicas, nivel socioeconómico bajo: 2. FLOGGER – 10. CINÉFILO – 14. BIKER – 19. SKATER.

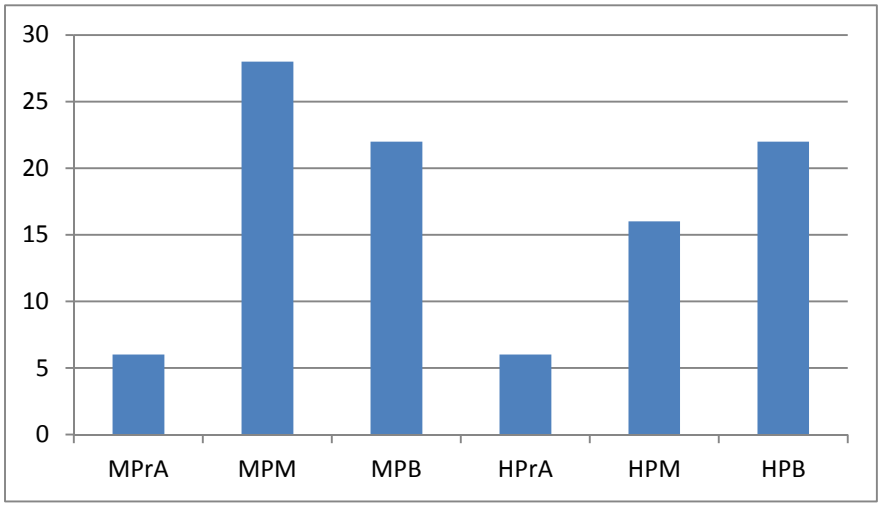

Figura 3. Campo de "sentimientos o percepciones del contexto social y comunitario relacionado con la diversidad cultural"

Este campo léxico está compuesto por 18 palabras de las 120 del total que compone nuestra muestra. Se observa mayor diferencia entre los grupos, tanto por las palabras como por la concentración en cada uno. Se indica en este campo, un nivel de dificultad en las interpretaciones de ciertas unidades de sentido, debido a su complejidad. Por ejemplo, *posmodernidad*.

El grupo que evidencia mayor concentración en este campo, con un 28%, es el MPM. Y un dato curioso respecto de los demás grupos: tanto MPrA y HPrA, como MPB y HPB, coinciden en cifras. Los primeros, con los porcentajes más bajos (6%) y los segundos, con el 22%, que los dejaría en el segundo lugar de cantidad de unidades usadas, semánticamente asociadas. También destacamos que la palabra *posmodernidad*, aparece solamente en el grupo de clase socioeconómica alta (mujeres y hombres). Desprovista de otras unidades, que aporten alguna contextualización en el uso que pudieran darle los jóvenes. Es arriesgado decidir qué quisieron aportar, cuando la situaron en la semiosfera definida por las unidades que componen este centro de interés. Sin embargo, su aparición es innegable.

Es significativo que, la mayoría de las palabras de este campo, alientan la comprensión de la diversidad y la integración solidaria con el otro. Si suponemos, sumergidos en unidades relacionadas con la construcción ideológica de la *diversidad cultural*, que estamos definiendo modos de relacionarnos con el otro, entonces este grupo parece predispuesto al diálogo enriquecedor, sostenido en pensar positivamente acerca del cambio y la diferencia.

Listado de palabras de cada grupo, según el campo léxico N°3:

a) mujeres, instituciones privadas, nivel socioeconómico alto:13. POSMODERNIDAD

b) mujeres, instituciones públicas, nivel socioeconómico medio: 2. TOLERANCIA – 11. DESARROLLO – 15. UNIÓN – 19. SOLIDARIDAD – 20. RESPETO

c) mujeres, instituciones públicas, nivel socioeconómico bajo: 10. DESARROLLO – 16. SUBDESARROLLO – 18.OPINIÓN – 19. ESTUDIAR

d) hombres,instituciones privadas,nivel socioeconómico alto:15. POSMODERNIDAD

e) hombres, instituciones públicas, nivel socioeconómico medio: 10. RELATIVISMO – 14. EUROCENTRISMO – 17. ETNOCENTRISMO

f) hombres, instituciones públicas, nivel socioeconómico bajo: 9. CAMBIO – 11. APRENDER – 17. RELATIVISMO – 18. CONVIVIR

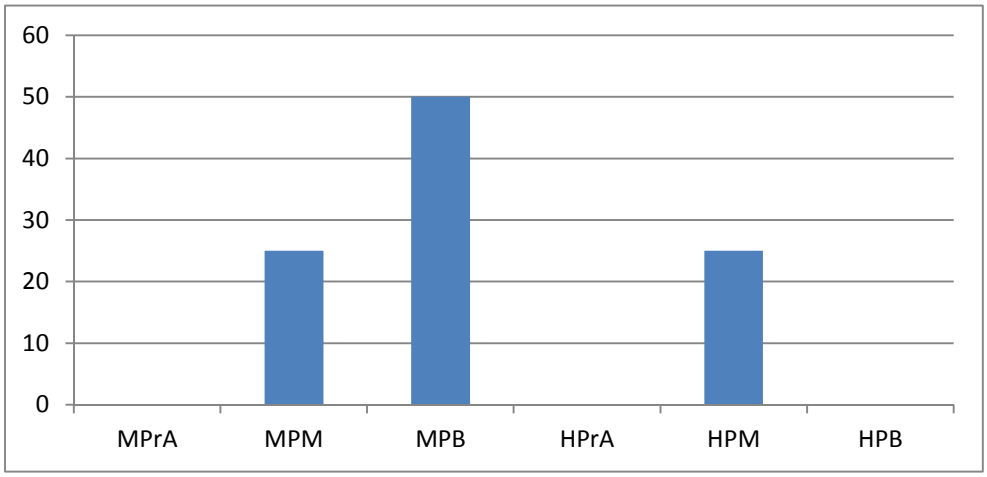

Figura 4. Campo de "instituciones del estado vinculadas con la promoción de aspectos de la cultura regional"

Este campo es el que reúne la menor cantidad de palabras: tan solo 8 de un total de 120. Destacamos también que no se han registrado respuestas, en las encuestas aplicadas en Posadas (Misiones), que dieran cuenta de la presencia de alguna de las instituciones del estado provincial misionero, al respecto. Por esto, solamente construimos este campo semántico haciendo énfasis en la presencia en el imaginario de los jóvenes, que pudieran tener ciertas instituciones del estado provincial chaqueño.

Por otro lado, algunas de esas instituciones son museos y/o paseos ubicados en espacios verdes, destinados a la promoción cultural. Cabe mencionar que aparecen términos que sugieren también, certámenes internacionales, como la Bienal de Escultura, por ejemplo. Como resultado de cada una de ellos, los productos culturales obtenidos (esculturas) al final, por una política del estado provincial, son emplazados en diferentes espacios públicos de la ciudad de Resistencia. Esta decisión estatal parece tener efectos que se materializan en la asociación de diversidad cultural y esculturas/paseo/bienal.

El grupo que muestra mayor concentración (50%) es MPB. Luego, un resultado igual (25%) para los MPM y HPM. Se destaca la falta de unidades correspondientes a este campo semántico, en los grupos MPrA, HPrA y HPB.

Listado de palabras de cada grupo, según el campo léxico N°4:

a) mujeres, instituciones privadas, nivel socioeconómico alto: no registra unidades que pertenezcan a este campo semántico N°4.

b) mujeres, instituciones públicas, nivel socioeconómico medio: 3. CASA DE LAS CULTURAS – 18. MUSEO DE LA MEMORIA.

c) mujeres, instituciones públicas, nivel socioeconómico bajo: 7. CASA DE LAS CULTURAS – 13. CASA DE LAS ESCULTURAS – 20. MUSEO DEL HOMBRE CHAQUEÑO.

d) hombres, instituciones privadas, nivel socioeconómico alto: no registra unidades que pertenezcan a este campo semántico N°4.

e) hombres, instituciones públicas, nivel socioeconómico medio: 18. PASEO (podría estar asociado con un espacio verde situado en Resistencia, un parque, en el que se desarrolla el certamen de la Bienal de Esculturas y que tomó el nombre a partir de ser un territorio asociado con este evento, como “Paseo de las esculturas”) – 19. MUSEO.

f) hombres, instituciones públicas, nivel socioeconómico bajo: no registra unidades que pertenezcan a este campo semántico N°4.

Conclusiones

Creemos que la visibilización de los modos de nombrar al “otro” vinculado con la diversidad cultural, colaborará para revertir, si fuera este el caso, una posible internalización restrictiva, que anule el diálogo con la multiplicidad de acercamientos a la comprensión de universos de significación disímiles y multiculturales. Las referencias simbólicas que subyacen en los usos discursivos que identificamos en las encuestas, reflejan un imaginario colectivo de los jóvenes hablantes del NEA, en tensión entre criterios propios de este grupo e ideas reproducidas y transmitidas desde las instituciones del estado.

Más allá de lo expuesto, entendemos que la naturaleza de estas asociaciones es construida, de manera comunitaria y que por eso, no pueden, ni deben, naturalizarse. Identificamos este hecho como de alerta, para que esto no habilite un escenario de reproducción de relacionamientos con el otro, sostenidos en esquemas discriminatorios y/o asimétricos, fundados en estereotipos y prejuicios injustificados. Sino por el contrario, alentar el diálogo intercultural y enriquecedor sostenido en la comprensión respetuosa de la diversidad

cultural.

Referencias bibliográficas

ANGENOT, M. (2010). *El discurso social, Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Trad. Hilda H. García. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

CAMBLONG, A. y FERNÁNDEZ, F. (2011). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen 1 Dinámicas de las significaciones de sentido*. Misiones: Editorial Universitaria Universidad Nacional de Misiones.

ECHEVERRÍA, M. S. (1991). Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio. En H. López Morales (ed.) *La enseñanza del español como lengua materna* (p. 61-78). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico.

ECHEVERRÍA, M. S. (1987). Disponibilidad léxica en Educación Media. Resultados cuantitativos. En *VII Seminario de Investigación y Enseñanza de la Lingüística* (p. 102-116) Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

KOTTAK, C. P. (2011). Capítulo 2: La cultura. En Kottak, C. *Antropología Cultural*. (14 ed.) (p. 29-52). Traduc. Víctor Campos Olguín. México: McGrawHill.

LOTMAN, I. (1996). Acerca de la semiosfera. En I. Lotman, *Semiosfera I, Semiótica de la cultura y del texto* (p. 21- 42) Madrid: Frónesis – Cátedra.

---------- y USPENSKI, B. (2000). Sobre el mecanismo semiótico de la cultura. En I. Lotman, *Semiosfera III, Semiótica de las artes y de la cultura*. (p. 168-193). Traduc. y selec. Desiderio Navarro. Madrid: Frónesis/Cátedra Universitat de València.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

VOLOSHINOV, V. N. (1999). El contenido de la conciencia como ideología. En M. Bajtín y V. Voloshinov, *Freudismo. Un bosquejo crítico*. (p. 157-166). Buenos Aires: Paidós.

WINGEYER, H. R. (2007). *Léxico disponible de Resistencia*. Departamento de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares (Tesis Doctoral inédita).

Jóvenes qom en rosario. Procesos educativos, etnopolíticos e identitarios

Villarreal, María Claudia
CeaCu (U.N.R.), FLACSO
m_clau_diav@hotmail.com
Ocampo 649, Rosario, Santa Fe

GT 14: Identidades étnicas: jóvenes urbano originarios / jóvenes en comunidad

El presente trabajo explora la vida de jóvenes indígenas integrantes de la comunidad autodenominada qom (gente) en el contexto urbano, prestando atención fundamentalmente a sus experiencias educativas y a las interacciones sociales y políticas que los mismos desarrollan la ciudad. Se parte de entender que en la experiencia de la vida urbana entran en tensión distintos procesos socioculturales en los que se van reconfigurando procesos identitarios. En este sentido, se plantea que en los procesos de interacciones socioculturales en los que se van implicando los jóvenes indígenas, la *escuela* y el *agrupamiento juvenil* se constituyen en dos campos relevantes mediante los cuales los jóvenes construyen y (re)construyen procesos identitarios indígenas. Éstos, a su vez, pueden abrir a procesos etnopolíticos en tanto expresan modalidades de relaciones, de resistencia y de lucha por el reconocimiento y conquista de sus derechos, la conquista de espacios de visibilización y poder en la escuela, en el barrio y en la ciudad.

Las indagaciones acerca de los significados de la escuela para jóvenes qom, permiten mostrar los procesos complejos que adquieren sus experiencias escolares. Se entiende que en éstos se entrecruzan las expectativas positivas en relación a la escolarización, los procesos de las propias biografías individuales y familiares *y* las condiciones de un contexto social y una época. De ahí que se caracteriza ese *pasar por la escuela* (Czarny, 2008) como una experiencia de los jóvenes en las que se configuran *trayectorias escolares turbadas y trayectorias escolares convergentes.* No obstante, más allá de la continuidad, interrupciones o intermitencias que suponen las distintas trayectorias escolares, tales experiencias educativas son, en muchos casos, apropiadas como de búsquedas identitarias etnopolíticas. A su vez, se analizan algunas experiencias colectivas de los jóvenes en su entorno barrial y en el contexto urbano. En este sentido, se describen las dinámicas relacionales al interior de un grupo juvenil denominado QARMA', como también los vínculos y prácticas sociales y políticas con otros jóvenes en sus interacciones barriales, familiares y comunitarias, observando las percepciones y sentidos acerca del poder y lo político, las formas que

adquieren su relacionarse con los adultos del barrio, su participación en los asuntos de la comunidad y en el espacio público mayor en el cual se encuentran insertos.

Palabras clave

Jóvenes – Indígenas - Espacio urbano

La presente ponencia forma parte de la Tesis final de Maestría en Antropología social[1] la cual trata de la vida de jóvenes indígenas en el contexto urbano. La misma se inscribe en el campo de la Antropología y Educación, continuando las líneas de investigación teóricas- metodológicas construidas en el seno de la etnografía educativa, fundamentalmente de la tradición latinoamericana de las autoras Elsie Rockwell (1985, 1987, 2006) y en Argentina María Rosa Neufeld (1986, 1997, 1999, 2011), Graciela Batallán (1992, 2002, 2003, 2007) y Elena Achilli (1996, 2002, 2005, 2010). Desde un enfoque relacional que, metodológicamente, implica además de la implementación de distintas estrategias para la construcción de información primaria, supone el prestar atención a procesos de otras escalas temporales y espaciales que posibiliten entramar contextualmente las diversas prácticas, experiencias, procesos que se pretenden comprender.

El objetivo general que guío la investigación fue el explorar la vida de jóvenes indígenas que estaban cursando la educación secundaria, integrantes de la comunidad autodenominada qom (gente), prestando atención fundamentalmente, a sus experiencias educativas y a las interacciones sociales y políticas que los mismos desarrollan en el espacio urbano. En este sentido, se plantea que en los procesos de interacciones socioculturales en los que se van implicando los jóvenes indígenas, la *escuela* y el *agrupamiento juvenil* se constituyen en dos campos relevantes mediante los cuales los jóvenes construyen y (re)construyen procesos identitarios indígenas. Éstos, a su vez, pueden abrir a procesos etnopolíticos en tanto expresan modalidades de relaciones, de resistencia y de lucha por el reconocimiento y conquista de sus derechos, la conquista de espacios de visibilización y poder en la escuela, en el barrio y en la ciudad.

La etnografía llevada a cabo supuso el seguimiento de un grupo de jóvenes indígenas que cursaban la escuela secundaria al inicio del trabajo de campo en octubre del año 2009. Este seguimiento continuó hasta setiembre del 2013, con algunas exploraciones para profundizar y chequear información con los sujetos durante el 2014 y enero de 2015. Durante ese proceso pude conocer diversas experiencias de estos jóvenes tanto a nivel de sus trayectorias educativas - desde sus intermitencias, abandono hasta aquellos que accedieron a la educación superior- como a nivel de la conformación de un grupo juvenil. A dicho grupo los jóvenes lo denominaron QARMA[1]

[1] JÓVENES QOM EN ROSARIO. Experiencias educativas, procesos etnopolíticos e identitarios" (FLACSO, 2015)

(“Nuestra Casa”) con la intención de organizar y realizar distintas actividades en un proceso que podría ser considerado etnopolítico[2]. Comprender la vida en la ciudad de jóvenes qom, me llevó a indagar acerca de las formas en que viven su estar en la escuela, sus formas de interacción entre pares, con sus familias y comunidad. Estos jóvenes, en su mayoría nacidos en la ciudad, son los descendientes del pueblo qom, quienes en las últimas décadas migraron desde la región chaqueña a los grandes conglomerados urbanos, entre ellos, a la ciudad de Rosario, Santa Fe.

De escolarizaciones y agrupamientos juveniles indígenas

En la ciudad de Rosario, las familias (y los jóvenes) indígenas viven en contextos de pobreza estructural. *Travesía*[3] se originó y configuró respondiendo a las características generales de “asentamiento irregular”, recorrido por un imaginario social vinculado al aumento de la peligrosidad, la violencia y el aislamiento, procesos que muestran los efectos de la desigualdad que se acentuaron en los últimos años. Coincido con Auyero (2001) para quien los modos de configuración de estos espacios sociourbanos tienden a la "concentración geográfica de la pobreza", es decir, a la concentración de los más desfavorecidos en determinadas zonas de las ciudades. Desde esta perspectiva, las imágenes sobre estos espacios quedan reducidas a atributos negativos, que se manifiestan magnificadas y estereotipadas, produciendo como resultado una devaluación o desacreditación social del barrio, implicando para quienes lo habitan, nuevas carencias, reforzamiento de otras previas y erosionando su legitimidad para imponer su voz y su visión (Kessler y Dimarco, 2013). El aislamiento y la estigmatización que recaen sobre estos espacios de la ciudad se traducen de modo particular en las experiencias urbanas en que participan los jóvenes que residen en ellos, incidiendo en la constitución de sus vidas (Sánchez, 2004). Los jóvenes qom, transcurren la mayor parte del tiempo en los espacios de su barrio, salen muy poco de las fronteras del mismo, sus desplazamientos son muy reducidos debido a distintas situaciones que van restringiendo la salida hacia otros espacios urbanos. De los relatos recabados se pueden observar las situaciones dolorosas sufridas por actos de discriminación, que alcanza distintas dimensiones de la vida social de estos jóvenes. Más allá de los distintos enfoques y perspectivas teóricas, los autores coinciden en atribuirle al grupo de pares un lugar positivo para el

[2] Si bien el trabajo de campo se centró en estos jóvenes, también realicé encuentros con otros, tanto a nivel escolar como barrial a fin de ampliar y contrastar informaciones (observaciones y entrevistas en el contexto escolar, familiar y comunitario, combinando con experiencias de co-participación que implicaron la co-coordinación con los jóvenes de talleres de apoyo escolar para los niños y jóvenes de la misma comunidad qom, la organización de actividades e intercambio con estudiantes de otra escuela secundaria * y distintos ejercicios grupales en el ámbito escolar como una cartografía barrial y un trabajo con fotografías. A su vez se realizaron entrevistas en profundidad y semiestructuradas a jóvenes, a docentes, a directivos, a padres y referentes de la comunidad; historias de vida y observación en conmemoraciones escolares, encuentros deportivos, fiestas de la comunidad y eventos religiosos.

[3] Conocido como “El Piso”, el que se originó como un asentamiento irregular dentro del barrio Empalme Graneros, constituido por casas de nilón, madera y chapas, desprovisto de calles de pavimento, cloacas y agua corriente. Está ubicado geográficamente entre las calles Juan José Paso y Avda. Sabín (Ex. Avda. de la Travesía) en el noroeste de la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe.

joven en tanto mecanismo de contención emocional, de construcción y afirmación de la identidad, de participación y de fortalecimiento del sentido de pertenencia. Tales espacios grupales podrían presentar ciertas significaciones peculiares entre jóvenes indígenas inmersos en contextos de pobreza. El grupo de jóvenes con quienes profundicé en esta indagación eran vecinos del barrio, varios de ellos habían sido compañeros de la primaria entre sí, y continuaban siéndolo en la secundaria. Durante el año 2008, habían participado de diversas actividades grupales organizados por un programa de becas de INAI[4] denominado "Programa de Apoyo a la Educación Intercultural Aborigen" el cual contemplaba, además de un monto de dinero anual a los alumnos que estaban cursando el secundario, la figura de *Tutores Interculturales cuyas* funciones no sólo se relacionaban a la distribución de las becas a jóvenes de la comunidad, sino también con el acompañamiento pedagógico y cultural de los jóvenes beneficiarios de las mismas. A los tutores interculturales los proponían las propias comunidades, quienes eran las responsables de evaluar su desempeño en relación al acompañamiento a los alumnos en el proceso de enseñanza - aprendizaje y en su desarrollo socio-afectivo y facilitar la comunicación entre alumnos - escuela - familia y comunidad (INAI N° 442/2007). La elección (y renovación anual) de las personas a cargo de las tutorías pronto trajo aparejado cruces y disputas en el ámbito de la comunidad. Me refiero a diversas formas "competencias" en relación a quienes obtendrían las tutorías que ponen de manifiesto contradicciones, disputas por el poder, lealtades diversas, y dan cuenta también de la participación de las familias en torno a decisiones sobre sus hijos y en el curso de estos procesos comunitarios.

Un grupo pequeño de jóvenes de la comunidad, que estaban cursando la secundaria, explican los motivos que desembocaron en la continuación de encuentros una vez que concluyeron las actividades durante el 2009: "*Después del campamento a Máximo Paz en el 2009, nos quedó las ganas de seguir haciendo algunas cosas, a lo largo del año*" (Reg. N°11; L. N.; 2011). Fue así que: *"unos chicos que íbamos a la escuela: Leonardo, Dante, Noelia, y yo. Lorena iba a otra escuela"* (Reg. N° 12; L. L.; 2011), una vez concluidas las actividades que los había nucleado inicialmente, comenzaron a charlar y a reunirse informalmente, primero durante los recreos en el patio de la escuela, y, al poco tiempo, en las instalaciones de la iglesia evangélica ubicada dentro del asentamiento con la intención de "*moverse",* de *"trabajar en el barrio"* (Reg.N°5; G.N; 2010). Durante aquellas iniciales conversaciones, los jóvenes intercambiaron ideas en relación al qué podían hacer ellos, como jóvenes, por los niños y jóvenes la comunidad. Les preocupaba principalmente la permanencia de niños y jóvenes durante muchas horas en las calles y pasillos "*sin hacer nada"* (Reg.N°5; L.N; 2010). Para ellos, como para los padres de las familias del barrio,

[4] El INSTITUTO NACIONAL DE ASUNTOS INDÍGENAS (INAI) es una de las instituciones del Estado creadas para la "atención" de los Pueblos Indígenas, creado en septiembre de 1985 como entidad descentralizada del Ministerio de Desarrollo Social, con participación indígena, y reglamentado por el Decreto N° 155 en febrero de 1989 . Las Becas

esa situación era peligrosa ya que podía constituir peligros tales como el acercamiento al alcohol y las drogas. El propio espacio es percibido por los jóvenes de modo ambivalente. Por un lado como un ámbito familiar y de confianza, y por otro, como un espacio inseguro por la presencia de otros jóvenes a los que ellos identifican como *"los que les agarró la rebeldía, están en la droga son cualquiera".* (Reg. N° 17; L. L.; 2013). Esta situación de peligro redefine algunas prácticas e interacciones entre pares en la cotidianeidad barrial. Entonces, surge el interrogante acerca de qué tipos de interacciones despliegan los jóvenes en estos contextos espaciales.

nacionales del INAI para alumnos de pueblos originarios están destinadas a promover el derecho a la educación de adolescentes, jóvenes y adultos pertenecientes a comunidades indígenas. Su objetivo es reducir los niveles de abandono y repitencia, y facilitar el ingreso, la permanencia y la promoción de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa.

En el barrio, se traman los lazos fraternos entre pares basados en la confianza (Duschatzky y Corea; 2004). Sus miembros se constituyen en los referentes que el joven no encuentra en otros ámbitos, y el tipo de prácticas e interacciones mediante las cuales participa del grupo cobran fuerte peso en sus procesos identitarios. La condición de adentro (del barrio) se perfila más allá de toda espacialidad y da cuenta de un imaginario basado en la confianza. Analizar la relación grupo de pares y anclaje espacial, pueden constituirse en señales de procesos identitarios en los que participan estos jóvenes. El grupo se afirma como tal a través de la búsqueda de lugares y momentos en los que ocupan, se apropian de diversos espacios, deciden organizar y poner en marcha distintas propuestas de actividades para los niños y jóvenes de la comunidad, en el espacio escolar y en diferentes instalaciones del barrio, los cuales profundizaré en el próximo capítulo. Inicialmente, conformaron el grupo doce jóvenes (nueve varones y dos mujeres) y Graciela, la ex tutora que a su vez era hermana mayor de dos jóvenes del grupo, quien se desempeñó en los primeros años como referente y colaboradora en la organización de las actividades. Con el correr del tiempo, fueron incorporándose otros jóvenes al grupo mientras que algunos fueron abandonando por diversas razones como mudanzas, viajes o regreso a sus lugares de origen. Esta dinámica interna del grupo es percibido por los jóvenes como un desafío a futuro con la esperanza de incorporación de nuevos jóvenes.

Entiendo que estos jóvenes se fueron apropiando de espacios y tiempos en la escuela[5] y en el barrio dado la dinámica que generan en la cotidianeidad urbana. De ahí que coincido con E. Rockwell en cuanto a que la vida cotidiana está lejos de ser entendida como "*un dejarse llevar pasivamente por la corriente de coacciones, obligaciones y rutinas… una reproducción estereotipada de pautas culturales dadas de antemano"* (Rockwell, 2006). Los jóvenes transitan por las aulas y el barrio de maneras muy diferentes, según las ubicaciones, los niveles y los conductos de la escolarización obligatoria y voluntaria, más en los mismos encuentran oportunidades de ocupar por su cuenta determinados lugares y tiempos. Es decir, se *apropian* de pequeños espacios disponibles y ocupan intervalos que se producen en diferentes momentos de la vida social que podríamos pensarlas en términos de resistencias, prácticas y estrategias que equivaldrían a reclamar derechos contrarrestando de esta forma los mecanismos que aseguran la reproducción (Rockwell, 2006). Desde esta perspectiva, los encuentros entre jóvenes qom en el patio de la

[5] Según la propuesta de Roger Chartier (1990) como un proceso multi-direccional, relacional, colectivo y transformador. Desde esta perspectiva, también los niños (y jóvenes) pueden apropiarse espacios, tiempos, palabras y saberes en la escuela.

escuela pueden pensarse en el sentido de que en esas prácticas construyen y (re)construyen procesos identitarios de *apropiación* y *resistencia.* En estos espacios se generan procesos que, aunque a veces débiles y contradictorios, van produciendo transformaciones que al estar en marcha no siempre resultan perceptibles. (Achilli, 1999). Los sujetos comportan múltiples identidades (de parentesco, de clase, étnicas, de género, regionales, nacionales). Estas interactúan en procesos concretos donde recuperación de "lo propio"[6] y "lo ajeno" se complementan (Bonfil Batalla, 1983). La configuración de identidades en relación a estrategias colectivas se formula en procesos históricos concretos que pueden generar situaciones de disputas con proyectos mayor peso hegemónico. Para el caso de los pueblos indígenas, las prácticas de apropiación serían, en términos de Bartolomé (1982, 2003) procesos etnogenéticos de reetnizacion:[7] recuperar un pasado propio, o asumido como propio, para reconstruir una membresía comunitaria que permita un más digno acceso al presente (Bonfil Batalla, 1982).

Estas poblaciones indígenas configuran, en la experiencia de la vida urbana, distintos *procesos identitarios.* De ahí que entiendo el interés que suscitó para estos jóvenes el decidir elegir al poco tiempo de constituirse, un nombre al grupo: QARMA' - que significa "Nuestra Casa"- y luego confeccionar una bandera. El diseño de la insignia reproduce el plato de barro tradicional de artesanía qom con algunas modificaciones. En el diseño de la bandera se conjugan dos aspectos en la configuración de un "nosotros". Por un lado, "*El fondo es la whipala porque somos qom pero también pertenecemos a pueblos originarios".* (Reg. Nº12; G. N.; 2011). Es decir, un "nosotros" en torno a cierta "comunidad", como posibilidad de construir identidades etnopoliticas desde las cuales estos pueblos indígenas se expresan en las luchas por sus derechos y espacios de visibilidad. Por otro, la propia producción artesanal en las que diferencian las que se hacían "antes" (en el Chaco) y la que se hace "ahora" en la ciudad, marcando momentos diferentes con necesidades, usos y sentidos diferenciales. Las originales producciones artesanales qom, que provenían del contexto rural y étnico chaqueño, se fueron transformando a partir de las migraciones a la ciudad, en lo referente a distintas cuestiones (reemplazo de materiales, condiciones de producción, cantidad de materia prima posible de obtener, modificaciones en el tamaño y tratamiento de las piezas). Siguiendo a Cardini (2005), estas producciones se relacionan con cosmovisiones asociadas a lo religioso, donde el tiempo de "antes" se conecta con el "ahora" a través de los objetos producidos en el contexto de la comunidad qom. Las representaciones de las piezas tienen vinculaciones importantes con los procesos de elaboración de las identidades desde lo histórico (otro tiempo y

[6] "Lo propio" refiere a aquellos elementos de la cultura que se han recibido como patrimonio cultural y los que produce el grupo social, según Bonfil Batalla (1983).

[7] Derivados de la experiencia de participación política adquirida en años anteriores y mediados por la influencia de las organizaciones etnopolíticas, las cuales contribuyeron a dignificar lo étnico y otorgarle un sentido positivo a la condición indígena.

otro espacio), con apropiaciones y nuevas significaciones, con los cambios en la forma de vida en la ciudad, producto de la migración. Asimismo, la artesanía forma parte de la ampliación del circuito de comercialización de los productos artesanales como salida económica, a la vez que implica una reelaboración de lo propio como cualidad identitaria, capacidad y capital simbólico. Los cambios en la ancestral forma de decorar sus artesanías como estrategia de venta. Finalmente, la actividad artesanal es un aspecto más de los proyectos que componen el conjunto de luchas culturales, económicas y políticas de los pueblos originarios, siendo motivo de reivindicación identitaria, tanto en sus aspectos materiales como simbólicos. Se destaca cómo estos jóvenes plantean el uso de la bandera en las participaciones en marchas públicas, asociadas a formas de visibilización y de llamado a la memoria: la de los reclamos históricos de los pueblos originarios quienes debieron sufrir los procesos de matanzas y despojos como parte de la historia de conformación territorial de la nación.

Pasar por la escuela. **Distintos procesos identitarios de jóvenes qom**

Dentro de la escuela, los jóvenes son protagonistas de múltiples prácticas y relaciones. Toman contacto con contenidos escolares y sociales que circulan en el marco de la participación y actuación de diferentes actores y organizaciones que penetran en el ámbito escolar (Neufeld, 1992; Achilli, 2010; Cerletti, 2005 y Santillán, 2007). En tal sentido, interesa atender los matices que incluyen las diversas intervenciones, las contradicciones que encierran, el lugar activo de los sujetos y cómo, en definitiva, son también engranajes clave de los procesos más amplios de reproducción y producción social. Es importante tener en cuenta que las experiencias y trayectorias educativas de los sujetos se configuran en el marco de tramas relacionales entre distintos actores sociales, es decir, se educan en otras instancias además de las escuelas. Parto de entender que, en contextos de desigualdad social, los recorridos escolares se construyen en el entramado de la compleja relación en la que intervienen los modos en que los adultos (las familias, los docentes y otras instituciones locales), como así también los grupos de pertenencia de los jóvenes significan la experiencia escolar y en la construcción de trayectorias escolares y de vida. Esto, a su vez se conjuga, con los particulares modos en que los propios jóvenes se apropian de ellos y los recrean con diferentes sentidos. En tal sentido, la noción de *educación* remite a experiencias más amplias que la misma escolarización (Levinson y Holland, 1996). En Argentina un conjunto de trabajos dentro de la perspectiva etnográfica han avanzado en el abordaje de los procesos de escolarización infantil y de jóvenes vinculados con otros más amplios en los contextos en que son analizados[8] El presente trabajo intenta recuperar estos aportes proponiendo profundizar en la documentación y el conocimiento de la trama relacional que implican las *trayectorias educativas* de

[8] Se destacan los trabajos de Achilli, 1992, 2000; Neufeld, 1992; Neufeld y Thisted, 1999; Batallán y Vargas 2002, investigaciones que muestran, cómo las experiencias formativas de los niños y jóvenes se configuran en los desplazamientos y mutuas penetraciones entre las familias y las escuelas.

los jóvenes qom, teniendo en cuenta asimismo las transformaciones de la política educativa de la última década en la Argentina.

Terigi (2007) diferencia *trayectorias escolares teóricas* y *trayectorias reales de los sujetos*[9]. Hasta hace pocos años, la mirada sobre estas formas no lineales, producida desde los enfoques del modelo individual del fracaso escolar, entendía toda diferencia como desvío y responsabilizaba a los sujetos por ellos. Sin embargo, muchos niños y jóvenes no "responden" a ese estándar y configuran – siguiendo los análisis de la autora- lo que denomina *trayectorias no encauzadas***,** por diferentes razones. En tales situaciones, los criterios que se toman en cuenta están relacionados al desempeño académico y aprobación de los alumnos. Tal como refieren Jacinto y Terigi (2007), en los últimos años se han producido una serie de cambios en la vida y experiencias de los jóvenes, y en las expectativas de *inclusión educativa* que desafían desde hace tiempo las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria. En este contexto, la transformación de la mirada sobre el problema de la *inclusión* procura tender, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas. En este sentido, entiendo que la noción de *trayectoria* no supone una relación lineal ni cronológica con las experiencias de escolarización. Más bien condensa procesos de las biografías de los sujetos con cuestiones de orden estructural en el sentido que lo ha planteado Bourdieu (1977).

Los jóvenes qom y su *pasar por la escuela*

Las condiciones y posibilidades de escolarización secundaria son percibidas de forma compleja por los jóvenes del barrio. Una de las preocupaciones que surgen de los relatos se relaciona con el "quedarse de año", "no pasar de año", es decir, repetir el curso, en muchos casos por varias veces, trayendo como consecuencia que tengan que cursar con mayor edad que la que prevé el nivel o que deban abandonar y continuar sus estudios en el EEMPA[10]. Los relatos muestran que las expectativas que tenían respecto a la escuela secundaria -y que son compartidas por padres entrevistados- aludan (nostálgicamente) al sentido inicial del surgimiento de la escuela secundaria en el barrio, esto es, el dar continuidad a los estudios de los chicos de la comunidad. Con el tiempo pareciera que se fue abandonando "ese mandato fundacional". Si bien reconocen que la mayoría de los alumnos que terminaban la primaria ingresaban al secundario, estando en 1° o en 2° año empezaban a dejar por diferentes cuestiones. Entre ellas, destacan la repitencia y el abandono.

[9] Es necesario especificar que el sistema educativo está diseñado previendo itinerarios de los alumnos y alumnas que siguen la progresión lineal prevista en los tiempos marcados por una periodización estándar que estipula niveles, ciclos, grados y años: lo que llamaremos una trayectoria escolar teórica. Analizando las trayectorias reales de los sujetos podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas, pero reconocemos también, trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes

[10] Los EEMPA (Escuela de Enseñanza Media para Adultos) son los establecimientos de educación secundaria para jóvenes a partir de los 18 años que funcionan en la provincia de Santa Fe desde el año 1974.

Por tales situaciones fueron perdiendo a los compañeros y amigos con quienes habían compartido la experiencia en la escuela desde la primaria. Asimismo, los registros dan cuenta de episodios de discriminación hacia los alumnos indígenas en el ámbito áulico por parte de docentes y directivos, entre los que se destacan los vinculados a la conformación de los cursos por parte de los directivos: "*empezaron a haber dos primeros, en el A los criollos y en el B los pibes del barrio, para que estén juntos a lo mejor pero no resultó nada, o capaz a los tobas por este lado y los criollos por este otro, hizo a que se notara mucho la diferencia."* (Reg. N°22; L. L. ex - alumno; 2014), y falta de equidad en los llamados de atención por las autoridades hacia los alumnos indígenas en relación a cuestiones de no cumplimiento del reglamento en cuanto a la vestimenta[11]: *"Siempre nos retaban a nosotros, que sacate la gorrita, siempre a nosotros los pibes del barrio y no con los criollos, entonces yo le decía porque a mí me decís que me vaya* [de la escuela] *por qué me decís de la remera si en otro curso los pibes están igual, porque, porque yo soy toba."* (Reg. N°22; L. L. ex - alumno; 2014). Estas situaciones provocaron reclamos de algunos de los alumnos qom: *"Hubo episodios en la escuela, uno siente cuando es discriminado, y los pibes respondían"* (Reg. N°22; L. N. exalumna; 2014) los cuales fueron interpretados por las autoridades como "faltas de respeto" (el contestar y cuestionar). Para algunos jóvenes, los peligros asociados a la droga resultan también motivos de abandono. Para Leonardo, estudiar - para otros jóvenes- no constituiría una opción en relación a la posibilidad de salir de la "marginalidad". En otros casos, por problemas familiares asociados al alcohol. En la actualidad, parecería que el abandono no estaría asociado a la necesidad de salir a trabajar "como en otros épocas", porque, para la mayoría de los jóvenes entrevistados, ha mejorado en estos últimos años la situación laboral y económica de las familias del barrio en comparación con "la época de crisis". Coinciden en reconocer que en el barrio estas mejoras se produjeron a partir de las obras de construcción de viviendas, aunque reconocen que algunos jóvenes, aun teniendo trabajo sus padres "en la obra" salen igualmente a "cartonear" por razones de manutención personal. No obstante lo anterior, refieren a discursos contradictorios por parte de los padres en torno al valor del estudio, en el sentido de que algunos si bien por un lado reconocen su importancia, por otro implican a niños y jóvenes hacia colaboraciones laborales. En algunos casos, los jóvenes desean estudiar, sus padres los instan a hacerlo pero al mismo tiempo les exigen que lleve dinero a su casa. Estas situaciones son interpretadas por los jóvenes entrevistados como de "ignorancia" de algunos padres. Cuestiones ligadas a la maternidad son advertidas también como situaciones que -en algunos casos- obligan a abandonar la escuela, y que a su vez -según los jóvenes entrevistados- pueden vincularse a tradiciones familiares de "antes", de la vida "en el monte". En este sentido distinguen a las familias nuevas de aquellas que hace mucho tiempo que llegaron al barrio. En el monte no había otras opciones. Para los jóvenes

[11] En algunas oportunidades, a la entrada o durante la primera hora de clase, por cuestiones de vestimenta, el directivo hacía volver a alumnos a sus casas.

qom que nacieron o viven en la ciudad desde hace mucho tiempo tales “tradiciones” no se mantienen en la actualidad porque “hay otras costumbres de la ciudad” (R*eg*. N°18 G. N joven; 2013). La maternidad temprana hoy tendría que ver ya no con la edad sino con cuestiones de “descuido” (desconocimiento y falta de uso de anticonceptivos) y/o falta de contención de los padres. Los relatos anteriores muestran distintas situaciones de un *pasar por la escuela* de estos jóvenes. Desde el punto de vista de la cronología escolar, supone la no terminalidad de los estudios secundarios. Podría hacer referencia a lo que Terigi (2007) llama trayectorias no encauzadas. Si bien estas trayectorias son las que viven la gran mayoría de los jóvenes del barrio, las mismas hablan de la complejidad de estas experiencias escolares. A mi entender muestran múltiples procesos tensionales entre las expectativas positivas en relación a la escolarización, los procesos de las propias biografías individuales y familiares *y* las condiciones de un contexto social y una época. De ahí que intentaría caracterizar este *pasar por la escuela* como una experiencia de los jóvenes en las que se configuran *trayectorias escolares turbadas.* En estos procesos diferenciales que suponen las experiencias escolares, algunos jóvenes finalizan la escolarización secundaria e incluso, aunque pocos y en forma discontinua, han ingresado a estudios superiores en la universidad. En tal sentido, las prácticas y los deseos positivos de los jóvenes y las familias acerca de escolar se imponen a distintos límites y condiciones de vida. Podría decir que estos jóvenes recorren *trayectorias escolares convergentes* en tanto fusionan tales expectativas valorizadas y la búsqueda de herramientas que potencien sus luchas etnopolíticas. He documentado reiteradamente la relevancia que le otorgan al conocimiento para la vida y como estrategia política. De ahí que más allá de la continuidad o interrupciones o intermitencias que suponen las distintas trayectorias escolares, las experiencias educativas que viven estos jóvenes son, en muchos casos, apropiadas como de búsquedas identitarias etnopolíticas.

Experiencias grupales de jóvenes indígenas y prácticas identitarias etnopolíticas

Las experiencias de agrupamiento en los cuales se involucran los jóvenes generan diversos espacios de interacción y contribuyen a la constitución de tales procesos. En este punto, exploro el entramado de las relaciones sociales y políticas que se imbrican en su cotidianeidad y se relacionan a las disputas por la apropiación de espacios de influencia y control. Los estudios antropológicos acerca de las prácticas políticas indígenas en Latinoamérica en su mayoría han girado en torno a organizaciones o movimientos indígenas que responden a una agenda marcada por criterios étnicos (Gordillo, G. 2009). A la hora de pensar la relación cultura política/ jóvenes indígenas, entiendo a las prácticas políticas como *“el ejercicio de cualquier arte facultad, conforme a sus reglas; uso continuado, costumbre o estilo”* (Certeau, 1989: 173 citado por Isla, 2002). A su vez, también pueden ser concebidas como campos de simbolización e identificación relacionados a expresiones de poder conscientes y/o no conscientes (Isla, 2002) que los sujetos despliegan en su cotidianeidad social. Más allá de las distintas concepciones y formas de abordar la *cultura política*, en este trabajo me acerco a las perspectivas que reconocen para el análisis de la misma a las

dimensiones históricas y a las relaciones de cotidianeidad (Gutiérrez, 1993). Desde estas concepciones, las prácticas de cultura política no se focalizan sólo en las estructuras clásicas de poder (política, Estado, política partidaria) sino también en los sujetos y las subjetividades de la vida política (Krotz, 2002). A su vez, no se acotan sólo al pasado y presente, sino que suponen deseos, sueños y esperanzas: *"la manera de representar, imaginar, legitimar y proyectar a futuro el mundo de la política"* (Kraemer, 2004: 135). El grupo de jóvenes QARMA' a quienes fui conociendo desde el año 2009, vienen generando singulares espacios colectivos de propuestas de participación barrial. Tales experiencias y proyectos permiten conocer peculiaridades de sus prácticas políticas que suponen nuevas formas de aparecer en el mundo, incidir en él y en las relaciones de poder que lo legitiman o critican desde la oposición o desde la resistencia[12].

Liderazgos y tensiones intergeneracionales

De las conversaciones con los jóvenes del grupo QARMA', éstos reconocen ciertos liderazgos en la dinámica grupal asociados a la fluidez o no de la comunicación oral, cuestión muy valorada por ellos a la hora de hacerse conocer por *otros* como grupo: "*L. ayudaba mucho a la charla, cuando en las salidas nos dábamos a conocer, porque hablaba mucho* (Reg. N° 20; G.N., 2014). Las diferencias entre los que "hablaban mucho" y lo que no, se relacionan para los jóvenes con el tiempo de permanencia en la ciudad. Distinguen entre los que se "criaron" en el barrio -los que nacieron *dentro* de la ciudad- de los que "hacía poco" habían migrado a Rosario y se iban integrando al grupo: "*porque* [aquellos] *no tenían tanta timidez de los chicos que empezaban"*(G. N. Reg. N° 20; 2014). A esta primera diferencia agregan "características de la personalidad" de algunos de los integrantes, que parecerían se fueron moldeando por sus experiencias de participación con los adultos integrantes del ámbito familiar del que formaban parte. Sin embargo, admiten que los adultos ante la incipiente presencia como grupo proponiendo actividades produjo tensiones generacionales: "*Había problemas, veíamos que los dirigentes que estaban hacía mucho en el barrio, eran como que no daban participación".* (Reg. N° 20; G.N.; 2014). Comenzaron entonces a "ocupar" espacios para poder realizar las actividades: *"el zoom decidimos ocuparlo, nadie había ahí, la idea era usarlo*" (Reg. N° 21; L. L.; 2014). Para los jóvenes, las propuestas de actividades se constituyen en las "herramientas" para atraer a jóvenes ante la ausencia de propuestas en el barrio. Resulta interesante mencionar que junto a las luchas por espacios para la realización de actividades, otros jóvenes del barrio han comenzado a disputar espacios de representación política en la comunidad en relación a las *elecciones* comunitarias para renovar las autoridades de la Comisión Directiva. Desde 2008 el grupo QARMA' vienen organizando un conjunto de propuestas y actividades en el barrio. Asimismo, participan en convocatorias procedentes de diversos ámbitos. Éstas podrían ser pensarlas en dos sentidos que se relacionan y

[12] Alvarado, S.V.; Ospina, H; Botero, P. y Muñoz, G. 2008. Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. En *Revista Argentina de Sociología.* Año 6. nº. 11, Noviembre-Diciembre.

complementan mutuamente. Me refiero a diversas propuestas de actividades *al interior del barrio* -es decir- para niños y jóvenes de la comunidad entre los que se pueden citar un Taller de Derechos Indígenas, Ciclo de cine-debate en "la posta", Taller de revista, Taller de cine, imagen y video, Taller de Apoyo escolar y literario, proyecto de murga y – por otro- *hacia el afuera:* su participación en diversos eventos que suponen estrategias de visibilización más allá de los límites de *Travesía*[13] y para lograr recursos para el trabajo en el barrio. En el 2013 se producen algunos movimientos en la dinámica del grupo QARMA', generándose algunos subgrupos focalizados en prácticas específicas. En cuanto al Taller de Apoyo mencionado, actualmente las actividades se sostienen en el domicilio de una de las participantes del taller. Se trata de Graciela, que ha disminuido su participación en el grupo QARMA' para dar paso "a los más jóvenes", según sus palabras. Este espacio continúa con la participación -a veces discontinua- de otros jóvenes que se conocieron en las actividades del mismo taller. Otro grupo que se crea es el vinculado al fortalecimiento de prácticas musicales. Leonardo B., quien había estudiado música en la universidad, se constituye en un impulsor destacado de este nuevo grupo. En síntesis, estas dinámicas grupales dan cuenta de la fuerza del grupo QARMA' en tanto habla no solo de su propia continuidad, sino también de la posibilidad de suscitar nuevas grupalidades con prácticas particularizadas.

Practicas sociopolíticas en la construcción de identidades indígenas

Desde las primeras décadas del siglo XXI los jóvenes vienen protagonizando en distintas regiones del mundo diversos procesos de movilización social (Vommaro P., 2011).[14] En muchas grandes ciudades, jóvenes insertos en contextos de pobreza estructural están construyendo colectivos que expresan singulares formas de participación y compromiso comunitario y con la transformación de la realidad en la que viven. Son protagonistas de proyectos y prácticas que podríamos inscribirlas como *políticas*, muchas de ellas de carácter emancipatorio y alternativo (Botero, Torres y Alvarado, 2008: 569) Tales prácticas suponen procesos de subjetivación generacionales como emergentes de procesos históricos (Vázquez, 2007) y de criterios de identificación común entre sujetos que comparten un problema (Mannheim, 1993). En cuanto a las tramas vinculares internas del grupo QARMA', si bien reconocen liderazgos, las relaciones entre sus miembros son horizontales y las redes, vinculantes y flexibles. Respetan las formas diferentes de involucramiento en las actividades, las individualidades, es decir, la heterogeneidad de los integrantes. Muñoz (2007)

[13] Refiere al barrio en donde realicé trabajo etnográfico.

[14] Vommaro (2011) destaca los movimientos de la denominada "primavera árabe" que contribuyeron a la caída de distintos gobiernos en África del Norte; los "indignados" en Europa, fundamentalmente en España y América del Norte y las organizaciones estudiantiles que luchan por la democratización y la mejora de la calidad de una educación mercantilizada y degradada en América Latina (Chile, Colombia, México), América del Norte y algunos países de Europa. Menciona los colectivos de indígenas, de trabajadores, de minorías sexuales, de migrantes, de campesinos, centros culturales como activos protagonistas de los conflictos y movilizaciones en sus territorios de acción específicos.

profundiza en la dimensión cultural de las prácticas políticas juveniles y las enfoca desde las nociones de creatividad, originalidad e innovación. En el barrio, los jóvenes a través del grupo manifiestan formas de diferenciación, se singularizan, se subjetivan. En tales procesos las "mediaciones culturales" constituyen sus subjetividades (Aguilera, 2006). Siguiendo a Escobar (2001), podríamos decir que en los jóvenes se expresan "las dimensiones culturales de la política y las dimensiones políticas de la cultura". Por otra parte, al hablar de prácticas políticas de los jóvenes desplegados en la dimensión territorial –local, barrial– en la que se dirime su vida cotidiana, no podemos dejar de considerar el contexto global de la cuestión. Como señala Reguillo, esto aparece muchas veces desde el plano comunicacional a partir de las tecnologías de la información y la comunicación disponibles, que funcionan como "*redes de producción-reproducción-circulación y reconocimiento de sentidos y significados"* (Reguillo, 1997:39). Luego de los años 90, estas tecnologías comunicacionales adquirieron un lugar de creciente importancia en la articulación de las organizaciones territoriales con otros colectivos, tanto a nivel nacional como regional y mundial. Según esta autora, es en estos espacios comunicacionales –de producción y reproducción de sentidos– donde se desarrolla la dinámica de reformulación de la relación entre lo local y lo global, por lo que constituye un territorio mixto, complejo y ambiguo, en el cual los significados locales se globalizan y los sentidos globales se localizan (Reguillo, 1997: 35). Así, como apunta Feixa (2000), los jóvenes construyen "*un territorio propio apropiándose de determinados espacios urbanos […] y de algunos elementos culturales que determinan los estilos juveniles"* (Feixa, 2000). En este sentido, los jóvenes qom participan en las redes sociales (Facebook, Twitter),es decir, participan de las nuevas maneras de comunicarse, hacerse sentir y estar presentes en distintos ámbitos en los cuales expresan sus deseos, proyectos, opiniones y exigen sus derechos, construyendo así también nuevas prácticas políticas y formas de construir la ciudadanía. Claramente las prácticas desplegadas por el grupo QARMA' que se ponen de manifiesto en este trabajo hablan de *procesos etnopolíticos* en los que se configuran y reconfiguran identidades indígenas. No obstante, ellos mismos plantean como futuro una ampliación del sentido político grupal en tanto se visualizan como una "organización social" que integre a otros jóvenes no indígenas de los "sectores excluidos".

Palabras finales

En esta indagación me propuse explorar la vida de jóvenes indígenas integrantes de la comunidad qom, en referencia a los procesos socioeducativos y a las interacciones políticas que los mismos desarrollan en la ciudad. Partí de entender que para estos jóvenes, en la experiencia de la vida urbana entran en tensión distintos procesos socioculturales en los que se van reconfigurando procesos identitarios. En tales procesos la escuela y el agrupamiento juvenil son dos campos relevantes mediante construyen y (re)construyen procesos identitarios indígenas. Éstos, a su vez, abren procesos etnopolíticos en tanto expresan modalidades de relaciones, de resistencia y de

lucha por el reconocimiento y conquista de sus derechos, la conquista de espacios de visibilización y poder en la escuela, en el barrio y en la ciudad. A lo largo de la indagación pude observar un conjunto de estrategias y prácticas políticas que tienen a los jóvenes indígenas como protagonistas. Por su trabajo en el barrio son protagonistas de situaciones colectivas de desigualdad social compartidas con la mayoría de los jóvenes indígenas y no indígenas que viven en el barrio. Entiendo que las prácticas que despliegan estos jóvenes no son ajenas a las demandas que los pueblos indígenas mantienen ante el Estado, y son parte activa en los procesos de afirmación y reformulación de identidades que les permiten valorarse a sí mismos como pertenecientes a una comunidad indígena. Comprender las prácticas políticas de los jóvenes indígenas, como sujetos históricos y políticos con voz y acción, supone reconocer sus posibilidades para apropiarse de espacios de poder y movilizar los límites instituidos. Se puede decir que los jóvenes del grupo QARMA' avivan y dinamizan experiencias de acción política identitarias indígenas, en las cuales traman sentidos y resistencias.

Bibliografía

ACHILLI, E. 1996. Práctica docente y Diversidad cultural. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

---------- 2002. Investigación y Formación docente. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

---------- 2005. Investigar en Antropología social. Rosario, Argentina: Laborde.

---------- 2010. Escuela, Familia y Desigualdad social. Rosario, Argentina: Laborde.

ACHILLI, E. Y SÁNCHEZ, S. 1997. La vida social de los tobas. Rosario, Argentina: Ediciones AMSAFE. AGUILERA, O. 2006. Movidas, movilizaciones y movimientos. Etnografía al movimiento estudiantil secundario en la Quinta Región. Observatorio de Juventud, Nº 11, Págs. 34-40.

AUYERO, J. 2001. La política de los pobres. Buenos Aires: Manantial.

BARTOLOMÉ, M. 1983. Lo Propio y lo Ajeno. Una Aproximación al Problema del Control Cultural. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. México: UNAM.

---------- 2003. Los pobladores del "Desierto" genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina.

BATALLÁN, G. & VARGAS, R. 2002. Regalones, maldadosos, hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños y niñas de cuatro años que viven en la pobreza urbana. Santiago de Chile: LOM Ediciones PIIE.

BATALLÁN, G. 2003. El poder y la autoridad en la escuela La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. 8, 19, México D.F., pp.679-704

BATALLAN, G. 2007. Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós.

BATALLAN, G. y NEUFELD M.R. (coord.) 2011. Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Buenos Aires: Biblos.

BONFIL BATALLA, G. 1982. Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. VV. AA. En América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio. San José, Costa Rica: FLACSO

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. 1967. Los estudiantes y la cultura. Barcelona:
Ed. Labor. BOURDIEU, P. 1990. Sociología y cultura. Mexico: Ed. Grijalbo.

---------- 2002. La ilusión biográfica, en Bourdieu, P. Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona:Anagrama

BOURDIEU, P. Y WACQANT, L. 1995. Respuestas. Por una antropología reflexiva. México: Grijalbo. CERLETTI, L. 2005. Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. En Cuadernos de Antropología Social. Núm 22. Pags. pp. 173-1888.

---------- 2014. Familias y escuelas: tramas de una relación compleja. Buenos Aires: Biblos. CERTEAU, M. 1988 (1984). The Practice of Everyday Life: Univ. of California Press.

----------1996. La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana. CZARNY, G. 2008. Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de Méjico. México: Universidad Pedagógica Nacional

CHARTIER, Roger (1990). La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones, apropiaciones. En Revista Punto de Vista. Nº 39 (Año XIII, diciembre). Buenos Aires.

DUSCHATZKY, S; COREA, C. 2004. Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.

ESCOBAR, A., ÁLVAREZ, S. y GAGNINO, E. 2001. Política cultural y cultura política Madrid: Taurus e ICANH.

FEIXA, C. 1998. De jóvenes, bandas y tribus. Barcelona: Ariel.

----------1998b. La ciudad invisible. Territorio de las culturas juveniles. En Cubides, H. y otros: Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Fundación Universidad Central. Bogotá: Siglo del Hombre Editores

----------2000. Los espacios y los tiempos de las culturas juveniles. En Gabriel Medina (comp.) Aproximaciones a la diversidad juvenil. México: Colegio de México.

GORDILLO, G. 2009. La clientelización de la etnicidad: hegemonía partidaria y subjetividades políticas indígenas. En Revista Española de Antropología Americana. Vol. 39. Núm. 2, 247-262.

GORDILLO, G HIRSCH, S (orgs.) 2010. Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la y Argentina.
Buenos Aires: La Crujía Ediciones, 2010.

GUTIÉRREZ, R. 1993. El campo conceptual de la cultura política. En Argumentos. Págs. 73-80.

Los usos políticos de la identidad. Indigenismo y Estado". Buenos Aires: Editorial de ISLA, A. 2002. las
Ciencias.

KESSLER, G. 2009. El Sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito. Buenos Aires: Siglo XXI. KESSLER, G; DIMARCO, S. 2013 Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. En Espacio Abierto, vol. 22, núm. 2, abril-junio, 2013, pp. 221-243 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

KRAEMER, G. 2004. Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca. Alteridades, 14 (27). Págs. 135-146.

KROTZ, E 2002. La investigación sobre la cultura política en México: visión panorámica de un campo de estudio en construcción. En Rosalía Winocur (coord.). Algunos enfoques metodológicos para estudiar la cultura política en México. México: IFE FLACSO

LEVINSON, B. y HOLLAND, D. 1996. La producción cultural de la persona educada: una introducción. En LEVINSON, FOLEY y HOLLAND 1996. The cultural production of the educated person. State University of New York Press

MUÑOZ, G. 2007. ¿Identidades o subjetividades en construcción?". En Revista de Ciencias Humanas.
Universidad Tecnológica de Pereira, Nº 37, Págs. 69-89.

NEUFELD, M. R.1986. Estrategias familiares y escuela, Ponencia II Congreso Argentino de Antropología Social. Buenos Aires

---------- 1997. Acerca de la Antropología Social e Historia: Una mirada desde la Antropología de la Educación. En Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano 17: 145-158. NEUFELD M.R. y THISTED, J.1998. Los usos de la diversidad cultural en la escuela: un balance al fin de tres años. Fuente: 1er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología Ciberespacio, Octubre de 1998

----------1999 (comps.). De eso no se habla...Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.

REGUILLO, R. 1997. Culturas juveniles, producir la identidad: un mapa de interaccionales. Jóvenes. En Revista de Estudios sobre Juventud. México: Causa Joven/Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud. Año 2, n°5, p. 12-31, jul .-dic. quarta época.

ROCKWELL, E. 1985. La enseñanza implícita en el quehacer del maestro. En Elsie Rockwell (comp.). Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México. SEP/El Caballito. Págs. 125-130.

----------1987. Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Departamento de Investigaciones Educativas. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN

---------- 2006. Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. México DF. Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación Buenos Aires.

SANTILLAN, L. 2011. Quienes educan a los chicos: trayectorias educativas y desigualdad. Buenos Aires: Biblos.

---------- 2007. La "educación" y la "escolarización" infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 12. Núm. 34, julio-septiembre 2007. Pags. 895-919. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A.C. México

TERIGI, F. 2007. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy. Organizado por Fundación Santillana Buenos Aires, 28, 29, 30 mayo 2007.

VAZQUEZ, H. y AZCONA, M. 1999. Representación social y creencias en la interacción población demandante / profesionales de servicios públicos de salud bucal de Rosario: aportes para un diagnóstico socio-odontológico. En Cuadernos de Antropología Social .Nº 10. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Argentina.

VAZQUEZ, H. 2.000. Procesos étnicos identitarios y exclusión sociocultural. Buenos Aires: Biblos.
VOMMARO, P. 2011. Las formas de participación política de los jóvenes en las organizaciones sociales urbanas: un acercamiento teórico-conceptual a las juventudes entendidas como generación. En Zarzuri, R. (compilador): Jóvenes, participación y construcción de nuevas ciudadanías. Santiago de Chile: Ed. CESC. Págs. 130 – 145.

El estudiante de “frontera” y la diversidad socio-cultural. Análisis de producciones escritas de jóvenes ingresantes (2015-2016) de la Facultad de Humanidades de la UNNE

Wingeyer, Hugo Roberto
Espíndola Moschner, Silvina
Facultad de Humanidades, UNNE
hugowingeyer@hotmail.com
Resistencia, Chaco

GT 14: Identidades étnicas: jóvenes urbano originarios / jóvenes en comunidad

En este trabajo se analiza un corpus de expresiones escritas de cincuenta alumnos ingresantes de las carreras de la Facultad de Humanidades de la UNNE (2015-2016), elaboradas en el contexto de propuestas integradas de comprensión lectora y producción escrita de la cátedra de primer año “Taller de comprensión y producción de textos”. El marco teórico orientador es el de la alfabetización semiótica desarrollado por Ana María Camblong (2012). Acorde con un aspecto de la tipificación que propone este marco, puede clasificarse la muestra de nuestros informantes, hablantes de la región NEA de Argentina, en dos grupos: a) comprenden y hablan la lengua oficial y sus hábitos responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado y b) comprenden y hablan la lengua oficial pero sus hábitos (mestizo-criollos rurales o de fronteras) no responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado. En los trabajos de los informantes tipo b), además de los fenómenos morfosintácticos del español general que no se ajustan a su norma y de las distorsiones enunciativas identificadas –cuestiones compartidas por todos los informantes–, aparecen otros fenómenos lingüísticas ya desde la etapa de diagnóstico que nos permiten distinguir algunas problemáticas estructurales vinculadas con los trayectos educativos previos. Planteamos algunas hipótesis de instancias superadoras de las mismas para atender la diversidad socio-cultural que puebla nuestras aulas y propiciar la integración de los usos lingüísticas de estos estudiantes de “fronteras”.

Palabras clave

Alfabetizaciones semióticas – Ingresantes - Hábitos no estandarizados

Del enfoque comuncativo hacia otras perspectivas de análisis

Sobre la base de la diversidad socio-cultural observada en nuestros jóvenes ingresantes a los que denominamos estudiantes de “fronteras” porque se incorporan al ámbito universitario llegados, hace poco tiempo, de diferentes “niveles medios”: escuelas públicas , privadas, céntricas y periféricas. Jóvenes que cuentan con muchos o escasos recursos, que son el resultado de la aplicación de diferentes procesos de enseñanza, de la aplicación de diferentes metodologías, más o menos gramaticales, más o menos comunicativas. Recursos con los que se incorporan al mundo universitario, incorporación que significa la comprensión y producción de discursos académicos que circulan en ese ámbito.

Ahora bien, es nuestra responsabilidad la de guiar a estos ingresantes en los primeros estudios de la comunicación de contenidos disciplinares. Nos referimos a nuestro rol de profesores de alumnos ingresantes de las carreras de la Facultad de Humanidades de la UNNE, en la cátedra de primer año: “Taller de comprensión y producción de textos”. Cátedra en la que hasta este momento se trabaja con el enfoque comunicativo, que muchas veces no nos alcanza para enfrentar dificultades estructurales que presentan algunos alumnos directamente relacionadas con los trayectos educativos anteriores. Por eso, nos aproximamos a otras perspectivas que de alguna manera cuestionan el enfoque que actualmente se adopta en las clases observadas.

Es en este sentido que García Negroni (2010:43) toma el marco teórico de la polifonía argumentativa y de los estudios discursivos en los que “la lengua no es concebida como un instrumento de comunicación que transmitiría sin más un contenido preexistente, ni los sujetos son considerados omnipotentes para realizar usa supuesta comunicación”. En este marco, observa en un corpus de textos escritos por estudiantes universitarios procedimientos de fragmentariedad y distorsiones enunciativas.

A su vez, a partir de la definición de lengua en el enfoque comunicativo como un “instrumento de comunicación”, Camblong (2012:59-60), nos plantea, en su propuesta de alfabetización semiótica, “la reducción conceptual que este enunciado supone, al menos en lo siguiente: 1) el lenguaje supone una potencia semiótica que excede ampliamente lo instrumental; 2) concebir el lenguaje como instrumento supone que lo manejamos desde fuera, que operamos con el lenguaje desde un sujeto a priori, lo que implica excluir al lenguaje de la instauración y constitución misma de la conciencia semiótica; 3) la comunicación no agota las posibilidades semióticas del lenguaje”.

Análsis del coopus

Analizamos un corpus de expresiones escritas de cincuenta alumnos ingresantes de los años 2015 y 2016, de las carreras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, elaboradas en el contexto de propuestas integradas de comprensión lectora y producción escrita de la cátedra "Taller de comprensión y producción de textos" y con el objetivo de avanzar sobre la problemática de la heterogeneidad.

En cuanto a la propuesta integradora, comenzamos con la lectura de dos textos en los que se argumentaba a favor y en contra de la propina; luego, se hizo un ejercicio de comprensión lectora en los que nuestros alumnos sintetizaron los argumentos de los autores; por último, se les solicitó que dieran su propia opinión sobre dejar o no dejar propina, fundamentando su posicionamiento.

Seleccionamos ejemplos de nuestro corpus en los que observamos rasgos de fragmentariedad, fenómenos que no responden con la lengua estandarizada del español de Argentina y, finalmente, distorsiones argumentativas que se corresponden con el nivel enunciativo

Fenómenos de fragmentariedad

El término fragmentariedad refiere a un conjunto de características que dificultan mucho la comprensión de los textos, salvo que se tenga conocimiento del tema sobre el cual se escribe y se repongan informaciones no explicitadas. El propósito de García Negroni es el de "mostrar las relaciones que los estudiantes universitarios establecen con la lengua y, en particular, con el discurso académico" (2010:44). Las puntuaciones arbitrarias, las mayúsculas inesperadas, las abreviaturas personales, los blancos en el texto**,** los nexos que llevan a la ambigüedad y las relaciones anafóricas imprecisas son algunas de las marcas que conducen a la fragmentariedad. Estas dificultades observadas en las expresiones escritas obligan al lector/profesor a reponer esa cadena faltante para poder construir sentido.

Veamos algunos ejemplos tomados de nuestro corpus.

1. Mayúsculas inesperadas:

En el ejemplo (3) nos encontramos con uno de los pocos casos relevados:

*Bueno, mi opinión sobre la propina es, **E**stoy de acuerdo con esta práctica, dependiendo el lugar, el contexto, las costumbres, etc.*

2. Puntuación arbitraria

2.1. Uso indebido de punto entre sujeto y predicado

*Lo que pienso en contra de la propina**.** Es que a un trabajador NO le dan propina.*

2.2. Uso indebido de coma entre sujeto y predicado

Mi ejemplo a favor de la propina, es que actualmente no se nota mucho la solidaridad de la gente.

2.3. Uso indebido de los dos puntos. Este es un uso completamente arbitrario.

La propina: Yo pienso que está bien dejar propina, aunque depende de cada persona si la quiere dejar o no.

3. Relaciones anafóricas imprecisas.

En este caso se elide el pronombre *la*, cuyo referente es *propina*.

*Referido a la propina no estoy en contra de que **( )** dejen a los mozos sino que tendrian que ser parcial con todo.*

La alfabetización semiótica

En segundo lugar, tomamos en cuenta algunas aspectos de la alfabetización semiótica en la que Camblong (2012: 94) propone una tipificación de los hablantes, teniendo en cuenta si comprenden y hablan la lengua oficial y sus hábitos responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado; o si comprenden y hablan la lengua oficial pero sus hábitos (mestizo-criollos rurales o de fronteras) no responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado. Para el análisis de nuestro corpus de producciones escritas, consideramos de suma importancia este parámetro. Decimos esto porque en el segundo conjunto es en el que nos encontramos con un

mayor número de fenómenos de fragmentariedad y, desde otra perspectiva, con una serie de fenómenos que caracterizan el español de la región NEA. Algunos de estos fenómenos se explican o se refuerzan por contacto con la lengua guaraní. Vemos algunos ejemplos:

1. Elisión de la función *OD*

La propina, hoy en día es algo normal, las personas les ( ) dejan a los mozos, que sirven en restaurantes, en cafetería o en comedores.

2. Doble negación

*El padre **nunca no** le mostró que le apreciaba a su hijo.*

3. Elisión de *–s*

La propina es una ayuda para las persona que trabajan como mozos u otros empleo, donde reciben propinas.

Las distorsiones enunciativas

Para el análisis de los escritos tomamos en cuenta los procedimientos de fragmentariedad también observados en escritos de estudiantes universitarios por García Negroni (2010). Por otra parte, con el fin de avanzar hacia otras propuestas en las que se tiene en cuenta la relación entre lenguaje y dinámica cultural, tomamos en consideración los aportes de Camblong (2012), quien considera que la variación de los rasgos lingüísticos atiende a factores socioculturales. Asimismo, se orienta hacia la reflexión en torno de los problemas de la alfabetización durante los trayectos escolar previos sus consecuencias en el aprendizaje universitario. Más precisamente, si luego de haber atravesado los periodos escolares primario y secundario algunos alumnos presentan aún dificultades importantes en la producción de textos, se hace ineludible preguntarse hasta qué punto es posible cambiar esa situación estructural en la universidad.

Para completar este panorama veamos cuatro ejemplos en los que se evidencian las distorsiones enunciativas. En nuestro caso nos centramos en las relaciones argumentativas.

(1) *La propina, hoy en día es algo normal, las personas les dejan a los mozos, que sirven en restaurantes, en cafetería o en comedores. La propina es una ganancia más para aquellos que solo le pagan el sueldo cumplido al mes. Referido a la propina no estoy en contra de que dejen a los mozos sino que tendrian que ser parcial con todo, no por eso estariamos repartiendo propina a todo; tendría que aver un personal encargado, de llevar la propina y llegado el mes se encargaria de repartir a todos por igual, tanto como cocineros, lavaderos de plato, persona de limpieza y mozos, entonces no abria ninguna diferencia entre si.*

(2) *La propina es una ayuda para las persona que trabajan como mozos u otros empleo, donde reciben propinas.*

Por una parte, estoy a favor de la propina porque no tengo problema en dejarle al empleado. Pienso por ahí, que ellos mismos viven un poco más de eso. No tienen un sueldo conforme y buscan ganarse unos pesos por otros lados.

Por otra parte, puedo decir que hay algunos momentos, que sí estoy en contra, porque los empleados ganan bien de sus sueldos y son vivos, porque se abusan de los demas.

Sin embargo, dejo por mi parte la propina, por un buen gesto y demostrar su buen trabajo.

(3) *Bueno, mi opinión sobre la propina es, Estoy de acuerdo con esta práctica, dependiendo el lugar, el contexto, las costumbres, etc.*

En un bar por ejemplo, se deja propina si se es bien atendido, o porque el mozo es rápido, agil y simpatico, pero los que te limpian el auto, aveces le decis no y de todas formas lo hacen, por ende algo hay que darle de "propina", igual yo a eso lo veo como una limosna, en cambio al que te lleva las balijas del taxi al hotel es ya una costumbre dejarle un plus.

En conclusión para mi si esta bien dejar propina, no lo veo como una obligación, pero si soy bien atendida siento que la persona lo merece. Esta demas mencionar que si estan trabajando te tendrian que atender bien y no lo tendrian que hacer solo por la propina.

El desacuerdo que tengo sobre este tema es que estaria mal que halla lugares que dejar propina sea una obligación. Tambien a que algunas personas que le den "propina" "plata" a niños, porque hay estarian apañando a las personas que son mantenidas por estos menores.

(4) *La propina es una forma de que algunas personas se sientan mejor, ya que creen estar ayudando. Para otras personas es algo incómodo y molesto, al no tener deseos de pagar algo extra.*

Podría reflexionar ciertas cosas sobre la calidad de vida que lleve el individuo que me atienda; también, podría ver cómo me trata, y en donde trabaja. Ni hablar de que humor y que dinero tenga en cada momento que quiera comer o tomar algo. Por lo que puedo decir, y concluir, que la propina es algo bueno, a veces.

Hemos seleccionado cuatro redacciones en las que nuestros ingresantes manifiestan inconsistencias y contradicciones en sus argumentaciones a favor o en contra de la propina. Unos no entendieron las indicaciones y parafrasearon los argumentos de los textos de la comprensión lectora, lo que impidió manifestar su opinión personal sobre el tema. Otros, como en el ejemplo (3), se desviaron por completo del tema de la propina. En definitiva, concordamos con García Negroni en que la mayoría de nuestros alumnos evidencia "dificultad para constituirse en sujetos del discurso académico, y por lo tanto inconvenientes en la constitución como miembros de la comunidad discursiva" (2010:59).

A modo de conclusión

Es necesario tener en cuenta, a manera de síntesis, que tanto Camblong (2012) como García Negroni (2010) consideran que muchos de los inconvenientes que presentan los estudiantes se deben, en gran medida, a la ausencia de prácticas de lectura y escritura tanto en las instancias educativas previas como durante el recorrido universitario. Con frecuencia, cuando corregimos los trabajos, los profesores reparamos solo en el nivel de los contenidos de los textos, relegando a segundo plano lo que García Negroni denomina *modos de decir.* Y es por eso que "damos por aprobadas evaluaciones (exámenes parciales, monografías, etc.), muchas veces porque hemos leído en ellas lo que los estudiantes "quisieron decir", pero sabemos que no dijeron" (2010:66). Asimismo, en la institución escolar se asiste, con frecuencia, a la configuración de fronteras. Teniendo en cuenta que estas *fronteras* pueden volverse *muros* para algunos alumnos, se hace necesaria una aproximación a los desafíos de la inclusión educativa desde una perspectiva más integral, que considere la diversidad de nuestros jóvenes ingresantes. La lógica diversidad de un primer nivel de estudios de cualquier carrera de grado de una universidad pública.

Bibliografía

BAJTÍN, M. (1982). “El problema de los géneros discrusivos” y “El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias homanas”. En *Estética de la creación verbal*. 5° ed. trad. Tatiana Bubnova. México. Siglo XXI.

CAMBLONG, A. y FERNÁNDEZ, F. (2012a) *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Posadas. EDUNAM. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

CAMBLONG, A., ALARCÓN, R. y DI MÓDICA, R. (2012b) *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen II. Estrategias, juego y vida cotidiana*. Posadas. EDUNAM. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

DESINANO, N. (2012) *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario. HomoSapiens. Ediciones.

GARCÍA NEGRONI, Ma. M., & Hall, B. (2010). “Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva.” Boletín de Lingüística, (22 a 34), 41-69. Recuperado en 04 de agosto de 2016, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092010000200003&lng=es&tlng=es

RAITER, Alejandro (1995) Lenguaje en uso: enfoque sociolingüístico. Buenos Aires, A-Z editora.

Otras formas de ser joven: la juventud desde la mirada de los abuelos diaguito calchaquí

Zaffaroni Adriana
Rodríguez Mirian Elizabeth
López Fabiana R.
CIUNSa / CILECI - Universidad Nacional de Salta
mirian_2215@hotmail.com
fabiralopez@gmail.com
Av. Bolivia 5150, Salta, Argentina

GT 14: Identidades étnicas: jóvenes urbano originarios / jóvenes en comunidad

Resumen

Esta ponencia se escribe en el marco del proyecto de investigación Nº 2187 *"Recuperación de procesos identitarios y de organización en las comunidades de los Valles Calchaquíes*[1]" que pretende aportar a los procesos de reconstrucción de la memoria y la identidad de las comunidades indígenas.

Este proyecto de investigación retoma como técnica de recolección de datos a la historia de vida entendida como *«un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia»* (Pujadas 1992:47). En este contexto se realizaron más de sesenta historias de vida a abuelos de distintos pueblos y parajes de los Valles Calchaquíes, como lo son: Angastaco, Animaná, Corralito, Isonza, La Viña, San Antonio, San Carlos y San Lucas.
A partir de las Historias de Vida realizadas a los abuelos de los Valles Calchaquíes es que se desprenden los primeros hallazgos respecto de las formas de vivenciar la juventud.

En las historias de vida los abuelos relatan su experiencia como jóvenes, comparándolas con el presente. En estos primeros análisis se observan múltiples ejes que atraviesan la categoría "juventud" y a partir de los cuales se evidencian una constante comparación, que tiende a calificar

[1] Proyecto de Investigación aprobado por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa)

su juventud como “mejor” y a descalificar la actual. Los temas más elegidos por los abuelos para realizar dichas comparaciones están relacionados al trabajo, la educación, los valores, la familia y el respeto a los padres, las formas de entretenimiento y diversión, como también las formas de alimentación y la salud.

La juventud de estos abuelos está marcada por la vida en los cerros, vida que caracterizan como “otra” y que se contrapone a la vida actual que llevan los jóvenes. Su juventud además está atravesada por el fuerte trabajo que tuvieron desde pequeños en las grandes fincas durante las épocas de cosecha como forma de ayuda a sus familias.

Las estructuras familiares también fueron diferentes, muchos de ellos fueron abandonados por sus madres y/o padres y criados por sus abuelos, patrones u otros familiares. Esta situación es la que los lleva a una vida marcada por la responsabilidad y el trabajo desde pequeños.

A partir de estas consideraciones los abuelos, a lo largo de sus relatos describen y comparan constantemente su juventud, “su otra vida” a la actual.

Palabras clave

Juventud - Valles calchaquíes - Abuelos

En la presente comunicación se expondrán los avances del proyecto de investigación CIUNSa Nº2187 *“Recuperación de procesos identitarios y de organización en las comunidades de los Valles Calchaquíes* “, proyecto en curso, que intenta aportar a la reconstrucción de la memoria y la identidad de las comunidades indígenas de los Valles Calchaquíes. Este objetivo resulta de vital importancia, si se recuerdas y reconoce el largo proceso de memoricidio que atravesaron los pueblos diaguitas, proceso que apuntó a su muerte cultural.

A través de la realización de historias de vida a sesenta abuelos, se intenta hacer una reconstrucción de la historia -por la senda de la memoria colectiva- para poder apreciar la pervivencia de saberes milenarios en sus prácticas cotidianas. De esta manera, se busca contribuir a la sistematización de un pensamiento latinoamericano que ponga en valor la sabiduría indígena y popular de los territorios culturales de nuestra región, cuyos rasgos se hacen carne en el relato de los abuelos calchaquíes.

Nuestra tarea ha sido guiada por la Epistemología del Sur (De Souza Santos, 2009), quien desde lo que denomina *“sociología de las ausencias”,* busca ampliar el presente a través del reconocimiento de diferentes racionalidades, conocimientos, prácticas y actores sociales. Se trata

de una manera *otra1* de hacer investigación social y de generar conocimiento desde el *lugar* (Escobar,1996) en el que se está siendo.
Los abuelos calchaquíes, en esta recuperación, son un camino fértil que invitan a reflexionar, en el caso de esta contribución, el papel de los jóvenes vallistos- en el proceso de reconstrucción identitaria- en las actuales coordenadas epocales.

Generar conocimiento desde el lugar

Recuerda Boaventura de Souza Santos (2009) que, para poder hablar de una Epistemología del Sur, es necesario primeramente situar el contexto en el que nos encontramos. En este sentido, es importante retomar los aportes de Rodolfo Kusch (1978), quién a través de su "Esbozo para una Antropología Filosófica Americana" intenta descubrir lo popular rescatando la potencia de su pensamiento. Desde el concepto de unidad geocultural cuestiona la existencia de un saber absoluto del modo que lo propone el pensamiento occidental. La posibilidad de un pensamiento intermedio entre lo cultural y lo geográfico, abre la reflexión sobre el suelo de todo pensar:

> *"¿todo pensamiento sufre la gravidez del suelo o es posible lograr un pensamiento que escape toda gravitación? Esto lleva a la funcionalidad del pensar y esta, por su parte, al encuentro del pensar con su suelo. (…) Si se logra fundar la observación de que todo pensamiento es grávido y tiene su suelo, cabría ver en qué medida dicha gravidez crea distintas formas de pensamiento"* (Kusch, 1979, p.15-16)

Así, desde la afirmación que todo pensamiento es grávido, se recupera también el concepto de estar, el de instalación y el de estar siendo, ya que permite recuperar lo humano como una práctica y nuevas líneas de interpretación hermenéutica (Zaffaroni y Juárez, 2013).

La apuesta está en la generación de conocimiento situado (Escobar, 1996) desde prácticas investigativas que permitan asumirse y reflexionar desde el lugar que habitamos, en palabras de Haraway (1991) mirar desde un lugar particular, un lugar encarnado; "un saber que debe hacerse responsable de mirar desde un lugar limitado por las propias condiciones de existencia" (p.230).

Un nuevo estilo de investigación que se preocupa por la naturaleza del lugar, del territorio y la construcción de subjetividades y relacionamientos en torno de él, es la coinvestigación.

Llevar adelante procesos de investigación desde el enfoque coinvestigativo, implica problematizar el campo de la investigación en ciencias sociales desde tres niveles: el ontológico, el epistemológico y el metodológico.

Sostiene Valenzuela Echeverri (2008) que hacer coinvestigación implica en un primer momento asumir que se investiga “con” otros y no “sobre” otros, es decir un posicionamiento diferente sobre la manera de concebir y hacer investigación, en tanto se habilita un fértil dialogo de saberes, no subordinados a campos de conocimientos ya jerarquizados, tal como los conocemos en la academia.

> *“Co-investigar o investigar “con”. Proposición que supone un posicionamiento singular de aquel que investiga en relación con su objeto de estudio, el cual es formalmente concebido dentro del proceso de investigación como un interlocutor más. En otras palabras, más que investigar en nombre del “otro”, lo que se hace es investigar con él, de suerte que se posibilite un diálogo de saberes no subordinado a campos de significación rígidos y epistémicamente jerarquizados. No obstante, la emergencia de dicho “diálogo” se encuentra mediada por cuestionamientos epistemológico de gran envergadura que quisiera destacar, pues hablamos de una investigación en la que se pretende que el “otro” sea, ante todo, un igual”* (p.122)

Se trata entonces de prácticas investigativas que ponen en juego la imaginación, invitando a todos los actores involucrados a desarrollar toda su capacidad crítica creando mundos donde quepan otros mundos posibles, en el sentido planteado por Espitia Vásquez (2009)

> *“Esto muestra que las prácticas intelectuales interesadas en imaginar y crear otros mundos y conocimientos afianzados en lugar, también precisan de un trabajo investigativo sistemático sobre lo local como parte de sus prácticas socioculturales y donde la reflexividad, entendida como capacidad de actividad crítica, deliberante e instituyente, sirva para reinventar el accionar de las organizaciones y el propio oficio artesano de investigar con el otro”* (p. 109)

Sobre las historias de vida: el potencial epistemológico de la historia oral

Entendemos –metodológicamente- por historias de vida el

> “*relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas de las que el objeto es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su persona hacia su propia existencia” (*Pujadas, 1999, p 47).

Sin embargo, no solo debe ser entendida como una técnica cualitativa de recolección de información, ya que la historia de vida, dentro de la historia oral, tiene además un valiosísimo valor epistemológico tal como lo señala Rivera Cusicanqui (1990).

En este sentido, la apuesta por la historia oral intenta dar cuenta de procesos de reconocimiento y de desalienación, es por ello que

> *"la historia es mucho más que una metodología "participativa" o de "acción" es un ejercicio colectivo de desalienación, tanto para el investigador como para su interlocutor. Si en este proceso se conjugan esfuerzos de interacción consciente entre distintos sectores, y si la base del ejercicio es el mutuo reconocimiento y la honestidad en cuanto al lugar que se ocupa en la "cadena colonial", los resultados serán tanto más ricos […] Por ello, al recuperar el estatuto cognoscitivo de la experiencia humana, el proceso de sistematización asume la forma de una síntesis dialéctica entre dos (o más) polos activos de reflexión y conceptualización, ya no entre un "ego cognoscente" y un "otro pasivo", sino entre dos sujetos que reflexionan juntos sobre su experiencia y sobre la visión que cada uno tiene del otro*" (Mignolo, 2002, p8).

Walter Mignolo (2002:8) señala elementos superadores que dan cuenta del potencial epistemológico y teórico de la historia oral, en tanto:

a) La historia oral introduce una dimensión faltante en la investigación-acción: la historia y la experiencia histórica de los sujetos relacionados por estructuras de poder y, en este caso, principalmente por la colonialidad del poder.

b) La investigación acción ofrece un correctivo a la versión canónica de las ciencias sociales y a su potencial colonizador, que depende todavía de la historia que ha sido escrita por los colonizadores.

c) El potencial epistemológico de la historia oral re-ordena la relación sujeto de conocimiento-sujetos a conocer o comprender. Por otra parte, la tradición oral no es sólo una nueva "fuente" para la historiografía. Es ella misma producción de conocimiento.

Es por ello que el uso de la historia oral, permite dar voz a los que no tienen voz, aquellos que han permanecido invisibilizados por la historia oficial. Según Ferreira (1999) no sólo permite la revalorización de unos sujetos sociales postergados y desvalorizados, sino que, además, "puede permitir el surgimiento de nuevas alternativas a dilemas sociales por medio del rescate de la participación de agentes hasta entonces excluidos de los relatos históricos" (p. 53).

Las historias de vida se han convertido en un fructífero complemento a otras técnicas utilizadas y supone un puente de comunicación entre distintas disciplinas académicas que incorpora el punto de vista del sujeto, evitando sesgos en la información debido a segmentación científica, tal como lo sostiene Zaffaroni (2014).

A partir del uso las historias de vida se busca dar cuenta del proceso que vive cada poblador de los Valles Calchaquíes, permitiendo ver como crea, da vida e interpreta el mundo social. La descripción realizada por los actores sociales puede comenzar desde su nacimiento hasta el momento actual en el que él se pone a organizar sus ideas, lo que es lo mismo, las referencias a sus familia, hechos y acontecimientos más importantes, es decir su tiempo histórico que unido a la remembranza, reconstruye los acontecimientos históricos, sociales, políticos, culturales en la localidad y en el país.

Algunos hallazgos: La juventud desde la voz de los abuelos

Los abuelos vallistos realizan una comparación entre la juventud de antes y la actual. En este sentido caracterizan su juventud desde la noción de tranquilidad. En este sentido definen su juventud como una vida tranquila, llena de actividades, obligaciones y con una iniciación en el trabajo desde muy pequeños, a diferencia de la vida actual en la que definen a los jóvenes como acelerados:

"Esos años ha sido una vida tranquila, los jóvenes ahora están acelerados. Ahora los chicos crecen rápido, y rápido se hacen viejos"

Además, en relación al trabajo los abuelos dicen que *"hoy está todo perdido lo que era antes. Los jóvenes no saben sacrificarse como se sacrificaban la gente de antes***".** Señalan además que la juventud era una etapa muy activa *"trabajando como lo que yo como, levantándose temprano, ver los chivos, el corral, cortar el pasto y sacar a trabajar al campo, y a hacer todo pue. Pero ahora veo muy poco que ustedes hacen eso, ahora tienen ayuda, nosotros antes si no cuidábamos los chivos, se morían de hambre. Antes lavaba los pañales, la ropa todo".*

Otra de las diferencias que señalan los entrevistados refiere a las "buenas costumbres". Para ellos antes los jóvenes, y toda la gente en general, era más respetuosa. Así por ejemplo hablan de los saludos cotidianos, el comportamiento en las fiestas *"ahora te pasan pechando y eso no me gusta, antes era "buen día señora" y se conocían, pero no saludo a los chicos, me conocen bien, se agachan la cabeza y pasan y algunos que si me saludan y nada más. Antes no, en Molino, "buen día señora" toditos, y eso es lo que me gusta a mí". "En el día de navidad, año nuevo primeramente hacen un baile después ya lo arruinan el familiar ya los chicos se van y los viejos quedan solos".*

Uno de los puntos de comparación constante es el tema del **respeto.** Los abuelos señalan una multitud de actitudes de parte de los jóvenes que caracterizan como irrespetuosas:

“Los chicos de ahora no sirven, usted va a alguna parte y ya lo están sobrando” “la gente no saluda, por ahí no respeta, no hay muchos respetos”, antes la gente era más respetuosa”, “antes no era tan como es ahora, ahora está cambiando mucho, ya está muy degenerado todo, paso no respetan a uno, nada”

“Entraba y salía a donde quería porque yo nunca le falte el respeto a nadie”

“La juventud no son como antes, ahora no respetan nada, mucha violencia… aquí en el pueblo ha cambiado pue”

“cuando siento que andan por ahí gritando a los agentes, yo por ahí los reto, pero nunca me ha levantado nunca nadie la voz”

“Porque ahora, los chicos de ahora, emm antes no se existían los chicos que decían, que insultaban a los agentes aquí y ahora se siente, se siente que los chicos no lo respetan, porque antes”.

“Pero ahora no, todo es cambiado: las chicas están más adelante que los padres, los padres están bailando, saliendo, algunos ya somos madres, papas”, “recién nos daba soltura mi mamá cuando tenía yo mis 20 años, sino nada, eso no pasaba”.

Algunas de las razones que los abuelos atribuyen a este cambio, son la televisión, las redes sociales, la perdida de la autoridad de los padres y de los maestros:

Respecto a la relación con los padres los abuelos dicen que *“a los chicos no hay que críalos ignorante, hay que saber que es la vida que es la razón eso es para su bien porque a mí me criaron así, mi papa no me daba nada, pero para mí me ha caído bien, yo he salido a los rebotes, no nunca. Aquí no aquí son apegados a las madres, los hijos se machan y les pegan a las madres”,* también señalas que *“antes los chicos respetaban a los padres, todo era ud antes decían señora primero ud ahora pasan los chicos, pendejos no respetan, ni en la escuela, antes decían mama, papa, uno ya sabía si tenía padre o madre. No ahora todo che, vos nada mas no hay más nada. Todavía aquí el hijo tiene que respetar a la madre como debe ser”.*

Otras de las situaciones que los abuelos caracterizan como falta de respeto es que los jóvenes no escuchan a los abuelos o les dan poca importancia: *“Si, si se los escucha a los abuelos pero los jóvenes les dan poca importancia, si así son los chicos. Antes no era así, yo pienso que los padres han perdido mucha autoridad, yo lo que veo. Ante ellos decían vas a hacer tal cosa y lo hacían. Ahora hay que rigoriar un poco para que hagan o no hacen nada. Son más autoritarios los chicos”.*
Por otro lado, señalan que “*¿es la televisión y que como padres hemos aflojado la mano también”.*
En relación con la televisión los abuelos piensan que “*como dicen las maestras porque mucha*

gente ve muchas películas, tele, programas que no podrían ver ellos y como que ahora sacan esos celulares que siempre dicen que sacan por el face o con el celular, cosas así, malas"

Los entrevistados señalan además que existía otro tipo de respeto en la escuela muy diferente al actual, en este sentido afirman: *"nosotros antes íbamos a la escuela venia un mayor a la escuela teníamos que pararse y saludar a la persona ahora el chico pasa pechando, no saluda ni a la misma escuela… los chicos no respetan te tratan de vos, che uno llega a alguna casa, o el padre no sabe si el chico es marido o novio", "nadie tenía que contestar, porque contestaba y ya sabía había algo, algunita que te arreglaba. No contestar, nadie contestaba y el que lo hacía ya sabía lo que le pasaba. Hasta la misma maestra cuando íbamos a la escuela, anda a hablar una mala palabra a la escuela, vení para acá la misma directora te ponía la mano ahí y te hacia hincar".*

En este sentido, los abuelos señalan que *"en la juventud hay un cambio total, cultural, por un lado, pero sobre todo de educación. Yo me admiro porque uno les ha enseñado esto, lo otro a los chicos, y ahora los ve a esos chicos, no a los nuestros, porque ya son padres, tan distintos, ya no saben obedecer, no saben saludar, pasan empujando a las personas mayores, es una cosa…yo vieja sufro más que las jóvenes, porque las maestras jóvenes como ya están en ese ambiente no notan, pero uno si".*

En relación a la escuela, los abuelos señalan la existencia de un cambio en la educación y en los saberes ancestrales, afirmando que "*los jóvenes ya no quieren aprender, no quieren hacer. Los viejitos sabían hacer frazadas y todo. Por necesidad para cubrirte del frío", "los jóvenes no saben nada de cómo se fabrican elementos para hacer vino como la chigua o la guagua".* Para los abuelos esto es así porque "*la juventud desprecia todo lo antiguo, la juventud se limita a imitar a los gringos, a los extranjeros y dale que brincar y brincar como chilicotes, como los grillos", "la juventud no sabe nada ahora".*

Otro de los puntos de comparación entre sus juventudes, es el de la diversión. Los abuelos señalan que ellos tuvieron una juventud linda mientras que los jóvenes de hoy no saben divertirse. Esta afirmación se debe a las formas de bailar de los jóvenes, la iniciación en las bebidas alcohólicas, las drogas, la violencia que existe en los boliches, etc. Asi por ejemplo los abuelos entrevistados señalan que:

"La juventud en Buenos Aires ya no da deseos de verla siquiera si se está divirtiendo porque son asquerosas, tanto el varón como la mujer"

“Ahora los varones no quieren salir a bailar, no pue, ahí están moviéndose en un solo lugar, tan haciendo pozo, ya va a salir agua (risas)…en cambio el gaucho no, venia, ya sea bailaba con su señora, con una mujer, chica de 17 años, no había problema. Era una diversión sana. Ahora no, hay gritos, peleas.”

“la gente de 18 años no se machaba. Si los padres nuestros hasta los 20, 21 años todavía nos azotaban. Si, había que respetar”.

En comparación recuerdan como se divertían en su juventud “a*ntes nos divertíamos, agarrábamos el poncho, la caja y nos íbamos a carnavalear., el carnaval comenzaba el sábado y terminaba el miércoles. Se cantaban bagualas, cantos criollos, luego apareció el acordeón y más tarde la vitrola a cuerda”, “la diversión era cantar y bailar zambas, chacareras en las carpas”.*

Otros de los factores que hacen de su juventud y las formas de divertirse es la seguridad que tenían para salir, ya que en la actualidad existen múltiples peligros a la hora de divertirse, entre los que destacan, las drogas, el alcohol, la violencia, etc. Al respecto señalan “*yo le digo a las chicas, antes ha sido muy linda la juventud, porque nos decían, señora la llevamos, vamos a bailar, pero nos cuidábamos, le digo yo a ellas, antes no nos daban cerveza y esas cosas”.* Antes, señalan “h*abía confianza, podías salir, podías divertirte ahora no, tan feo que está todo. Hasta existe esa droga, que no sabes lo que tomas en el boliche, ahora se ven las mujercitas borrachas por ahí. Qué triste le digo yo”.*

Las causas que los abuelos atribuyen a estos cambios están relacionadas a la falta de control de los padres como de la policía. En este sentido afirman que “*Hoy en día no hay control, yo creo que en el mismo agente puede... ahora los chiquitos así de los boliches, esos de catorce, quince años, ahora los tienen cuidando, ante no pue. Entre ellos no más se pegan y ni se controlan”.* Respecto del cuidado de los padres señalan que antes ellos no podían salir hasta los 18 años y en ciertas ocasiones, en cambio hoy en día los jóvenes salen desde chicos y todos los días: *“ Ahora en cambio no, llega el viernes, sábado, domingo y ya salen. No tiene gracia ya pue”, “los carnavales nosotros hemos conocido cuando teníamos 18 años recién, nosotros no salíamos como ahora, ya de 12 años andan en el carnaval ya blanquitos”, “Y nosotros nos daban el permiso nada mas de ir a ver nos daban dos horitas que salgamos a mirar, para que volvamos y que lleguemos a la casa para cuidar a los más chicos, los sobrinos los primos que tenían ahí y el mayor se iban”, “cuando ya nosotros ya éramos, ya teníamos nosotros 19 años recién para delante”.*

Por ello, diferencian la libertad con la que podían salir antes en el sentido de la seguridad que tenían: *“hoy, yo veo que hoy no es la libertad que teníamos, hoy hay que tener mucho cuidado, mucho cuidado”, “esta horrible, está muy feo. Si en Cafayate cuantos chicos han muerto, porque*

los cascotean, porque salen del baile y ya tiran la bronca. Empiezan a pegarse a la salida de los bailes. Y eso no se veía antes".

De esta manera, los abuelos afirman que estas diferencias se tratan de una forma distinta de crianza "*antes era así, como a nosotros nos han criado era así, nosotros no era como es ahora, a nosotros nos han criado derechito nos volvíamos ya nos cortaban la otra, no volvíamos la hora que han dicho bueno nos cortaban no nos dejaban, ahí nomás nos daban el castigo, no nos dejaban salir como ahora no", "ya están machados, nosotros antes no éramos así, nosotros nos han criado bien, nosotros llegábamos a la casa y el padre eran los únicos que salían a los carnavales", "porque ahora la juventud no es como antes. Ya está perdida la juventud", "ahora los más chicos están más adelantes que los mayores".*

Reflexiones finales

Un elemento de análisis para entender/explicar el concepto de juventud es la vinculación con su sentido histórico y sus significados culturales, revelando el sentido en que han sido estudiados los jóvenes y en qué contexto.

Es por ello que la juventud, debe ser entendida como una categoría construida, en el juego de las relaciones sociales, por lo cual podemos afirmar que los jóvenes no representan una categoría unívoca ni inmutable a lo largo del tiempo. Esta construcción relacional de la categoría (construcción que se encuentra atravesada por procesos históricos y sociales particulares) parte la confrontación y el contraste con otros actores sociales "no jóvenes": niños, adultos y ancianos.
Reguillo (2003), sostiene la importancia de definir a los jóvenes desde coordenadas socioculturales, puesto esto permite considerar como en diferentes momentos históricos se han planteado distintos modos de ser joven y experimentar la juventud. Dada la heterogeneidad de la categoría "juventud", es que varios investigadores han coincidido en hablar de "juventudes", diferenciación terminológica no banal puesto que busca alejarse de perspectivas homogeneizadoras que primaron durante mucho tiempo en los estudios juveniles (Chaves, 2005).

Ahora bien, si se tiene en cuenta, las particularidades de la categoría, cabría preguntarse si la misma puede aplicarse en comunidades indígenas. Zapata y Hoyos (2005) sostienen que el punto de partida para definir la existencia de una juventud indígena es el concepto de facticidad -de Margulis y Urresti (1998)- que vincula la moratoria social, la lectura de la madurez corporal y el disfrute de una edad cronológica que entrega ciertos privilegios sobre generaciones anteriores. De esta manera la juventud debe entenderse como "una particular afiliación a la geografía temporal, como una nacionalidad extraña en términos de duración, que convive con las otras naciones

temporales bajo la misma jurisdicción, la misma soberanía: el presente" (Zapata y Hoyos, 2005, p.29).

Se observa en el relato de los abuelos, que la noción de jóvenes si existe, y que alrededor de esta noción se realizan comparaciones entre la forma en que experimentaron su juventud y la manera en como visualizan a esta etapa en la actualidad. En este sentido, hay que tener en cuenta, para el desarrollo de este análisis, lo que los abuelos identifican como juventud; lo que piensan y sienten acerca de los jóvenes. Es a partir de la tensión entre el pasado y el presente que se van construyendo nuevos sentidos y nuevos significados sobre la juventud.

Se trata de mostrar cómo los abuelos llegan a la definición de lo juvenil y sus características, desde su experiencia acumulada. Intentamos acercarnos a una imagen de "juventud" construida en contraste y /o diferenciación y en ella, no se visualiza una lógica de la dominación-sujeción[2] en el sentido planteado por Villa Sepúlveda (2011).

Recuperar la construcción que de la juventud hacen los abuelos calchaquíes permiten dar cuenta de la necesidad de situar la categoría anclada a un contexto histórico, social, político, cultural, dejando de lado reduccionismos propios de la razón metonímica que no permite ver la inagotable riqueza de las experiencias sociales en el mundo. La apuesta por una sociología de las ausencias consiste en transformar objetos imposibles en posibles, transformando ausencias en presencias. -

Bibliografía

BALAN, Jorge (1974) Las historias de vida en Cs. Sociales. Ediciones Nueva Visión, Bs As.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2009) Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social, CLACSO, Siglo XXI, DF.

ESCOBAR, Arturo (2006) "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del Lugar ¿globalización o postdesarrollo? En La invención del tercer mundo. Dpto. de Antropología, Universidad de North Carolina.

ESPITIA VÁSQUEZ, Uriel Ignacio (2009) "Producción de conocimiento, prácticas intelectuales y reflexividad" En Nómadas núm. 29, octubre, 2008, pp. 96-111. Universidad Central, Bogotá, Colombia.

[2] Según la autora, esta lógica hunde sus raíces en la jerarquía generacional. Así existen dos tipos de saberes: uno legitimado socialmente por los adultos y otros saberes desconocidos que son construidos por los jóvenes.

KUSCH, Rodolfo (1978) Esbozo para una Antropología Filosófica Americana, Bs. As: Ed. Castañeda.

MAIDANA Carolina Andrea; COLANGELO, María Adelaida; AMAGNO, Liliana (2007). “Ser joven y ser indígena. La identidad juvenil en nucleamientos tobas de la ciudad de La Plata” ponencia presentada En VII RAM - UFRGS, Porto Alegre, Brasil, 2007.

MIGNOLO, Walter D. (2002) “El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui” En Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder Buenos Aires, CLACSO.

RIVERA CUSICANQUI Silvia (1987) “El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia” En revista Temas Sociales, número 11, IDIS/UMSA, La Paz, p. 49-64.

VALENZUELA ECHEVERRI, Carlos Eduardo (2008) “Coinvestigación: organizaciones populares y nuevas prácticas de saber” En Nómadas, octubre, 2008, pp. 112-127. Universidad Central, Bogotá, Colombia.

VILLA SEPÚLVEDA, María Eugenia (2011) “Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil” En Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 60, mayo-agosto, pp.147-157.

ZAFFARONI, Adriana (2014) Historias de vida en Ciencias Sociales- Ficha de cátedra Investigación Educativa. Facultad de Humanidades, U.N.Sa.

ZAFFARONI, Adriana, JUÁREZ, Celeste (2013) “Experiencias de coinvestigación en el NOA: la apuesta por generar conocimiento desde la reflexividad y el pensamiento grávido” En: De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales Año 2 no. 2. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste - Centro de Estudios Sociales, CES-UNNE Editorial/Editor

ZAPATA CARDONA, Carlos Andrés y HOYOS AGUDELO, Mauricio (2005) ¿Existe una condición de juventud indígena? En Nómadas núm. 23, octubre, 2005, pp. 28-37. Universidad Central, Bogotá, Colombia.

Recuperando la Memoria y la identidad de la Comunidad Diaguita Calchaquí: valorizando formas de ser y estar en los jóvenes del Valle Calchaquí

Adriana Zaffaroni
amizaffaroni@yahoo.com.ar

Celia Renata Romero
renataromero15@gmail.com

Micaela Villanueva Molina
mikyta78@gmail.com

Agustín Alejandro Bono
agustinalejandrobono@gmail.com

GT 14: Identidades étnicas: jóvenes urbano originarios / jóvenes en comunidad

Resumen

El presente trabajo se remite a relatar la experiencia de trabajo del Proyecto CIUNSA 2187 y del Programa de Coinvestigación en los Valles Calchaquíes que se llevó a cabo en los meses de setiembre a noviembre de 2015 en los valles Calchaquíes, más precisamente en los parajes de San Antonio, donde se trabajó en las escuelas albergue, Domingo F. Sarmiento, y la Escuela Nº 4475 del paraje San Lucas, con niños de 5 a 15 años que concurren a las mismas, como así también en la escuela técnica de nivel secundario de la Localidad de San Carlos, en este caso participaron los jóvenes que provienen de los diferentes parajes alejados del pueblo y que permanecen en un albergue que les provee la institución.

Mediante diversas técnicas y con la colaboración de un grupo de profesionales, se puso en práctica el proceso de recuperación de la memoria de lo que los niños y jóvenes aún conservaban de sus antepasados que les fuese transferido mediante la transmisión oral.

En este sentido, se indagó sobre las prácticas de sus antepasados que aún permanecían en la cotidianeidad de los niños y jóvenes. Todo esto con la finalidad de revalorizar las costumbres primigenias que aún permanecen en la memoria de los ancianos y que ellos han podidos transmitir a las generaciones más jóvenes, somos conscientes que muchas de estas prácticas y costumbres han sido subalternizadas desde la colonización, y, muchas otras enmascaradas mediante procesos de yuxtaposición con la única finalidad de desaparecerlas.

Es por ello que los participantes de este proyecto buscamos desenmascarar todos aquellos procesos de exterminio de la memoria a los que han sido sometidas las naciones originarias, lo cual amerita una profunda reflexión de nuestra parte y de un trabajo arduo para que el legado de los pueblos originarios continúe vigente.

Palabras clave

Yuxtaposición – Enmascaramiento - Parajes

Un hecho trascendental para pensar nuestro contexto actual, es la conquista de América por parte de los españoles. Esta hizo estragos en el suelo latinoamericano provocando la hegemonía de unos sobre otros. A partir de este acontecimiento los pueblos empezaron a padecer pobreza, saqueos de las riquezas naturales, militarización, desterritorialidad, persecución a los opositores y sometimiento e imposición de modos de vida y cosmovisiones particulares. Este orden civilizatorio occidental provocó lo que algunos autores han definido como crisis civilizatoria, en el que se destaca Edgardo Lander.

Eduardo Galeano (2012) sostiene que

> *"en 1492, los nativos descubrieron que eran indios, descubrieron que vivían en América, descubrieron que estaban desnudos, descubrieron que existía el pecado, descubrieron que debían obediencia a un rey y a una reina de otro mundo y a un dios de otro cielo"* (p.198).

En el mismo sentido, Osvaldo Maidana (2010) sostiene que

> *"la conquista de América significó fundamentalmente el desarraigo compulsivo. Maquiavelismo puro, sumado a la violencia genocida y racista. Maquiavelismo: desarraigar, decapitar, dividir. Los invasores asesinaron por brutalidad, salvajismo, codicia y mera violencia, más de ciento cuarenta millones de nativos, en toda América."*

Lo expresado anteriormente nos lleva a afirmar que el proceso conocido como “conquista”, no es más que el despojo que sufrió el suelo latinoamericano detrás del crudo y avasallante extractivismo que acarreo con la migración esclava para ser utilizada como mano de obra barata. El extractivismo que sufrió América no puede ser pensado como un mero saqueo material resumido a los minerales, sino fundamentalmente un saqueo cultural y un grueso exterminio identitario de las comunidades que habitaron el suelo americano.

Algunos puntos de partida

a) Una mirada Decolonial

Diversos teóricos han unificado sus esfuerzos con el afán de desarrollar teorías que sean capaces de representar las voces que aún perviven a lo largo y a lo ancho de territorio Latinoamericano, a las cuales han otorgado el nombre de “Teorías Decoloniales”.

Las Teorías Decoloniales surgen en la década del ‘80 y ‘90, a partir de los estudios de las herencias coloniales por un grupo de intelectuales (Spivak, Bhabha y Said) pertenecientes a la academia británica que se animaron a la reflexión crítica, en contraposición de la epistemología del norte que ostentaba la hegemonía de ser generadora de conocimiento válido, es decir, las ciencias dominantes.

> *“La superioridad asignada al conocimiento europeo, solo en muchas áreas de la vida fue un aspecto importante de la colonialidad del poder en el sistema mundo. Los conocimientos denominados subalternos fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados. Desde la ilustración en el siglo XVIII, este silenciamiento fue legitimado sobre la idea de que tales conocimientos representaban una etapa mítica, inferior, premoderna y precientífica del conocimiento humano” (Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. 2007, p. 20)*

Por lo tanto el termino decolonialidad alude a romper con todo aquello que ha sido impuesto desde la llegada de los Españoles, es decir que, en palabras de Quijano (1992),

> *“es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad (Quijano: 1992; 437)*

Esta línea teórica nace con un grupo de intelectuales, de América Latina, al que se conoce como el grupo modernidad/colonialidad; quienes en la búsqueda de un mundo mejor y un proyecto epistemológico nuevo, entre ellos el sociólogo peruano Aníbal Quijano, filósofo argentino Enrique Dussel, Lander, antropólogo colombiano Arturo Escobar, semiólogo argentino Walter Mignolo,

estadounidense Catherine Walsh, Prof. en letras –argentina- Zulma Palermo, Castro Gómez, Maldonado Torres, Grofosguel.

b) Los aportes de Kusch.

Por otro lado, retomamos los aportes de Kusch (1976) quien plantea que, toda civilización construye una visión en torno a “Lo Imperecedero”, a lo que está más allá de lo contingente, independientemente de qué se le atribuye ese carácter. Cuando Kusch (1976) busca lo permanente, lo no-transitorio en América, descubre que éste no está en las grandes ciudades, aunque éstas sean el lugar natural de encuentros y enfrentamientos de grandes ideas “universales”. Lo encuentra, aunque de manera no verbalizada aún, en el pensamiento indígena y popular, que sigue siendo lo único perenne con que cuenta la cultura americana.

Rodolfo Kusch (1976) ha propuesto una doble comprensión que implica una doble forma de situarse- necesaria para acceder a nuestra cultura. En el mundo en que nos encontramos inmersos convivimos con dualidades que determinan nuestro posicionamiento y nuestro lugar en el mundo, esto hace referencia a que no podemos ser sin estar ni estar sin ser, lo cual quiere decir que el estar tiene que ver con el lugar donde habitamos que posee una cultura en particular que ha dado forma en el mundo en el que vivimos, paralelamente el ser corresponde a una proyección, y al avance de las civilizaciones europeas, determinando así quien era, según las perspectivas europeas, y quien no civilizado de acuerdo a estas proyecciones considerada superior por sobre cualquier otra. Siguiendo esta misma lógica, la dualidad entre sujeto pensante y sujeto cultural en América (Kusch, 1976), hace que debamos acceder a ella considerando dos presiones: la del hedor y la de la pulcritud; la del mero estar y la del ser alguien (Kusch, 1986)

Un claro ejemplo de esto en la historia Argentina es el sistema educativo de la época de Sarmiento, en el cual se expresaban culturales mutuamente excluyentes en las que se destaca la “civilización, el sujeto pensante, ser alguien y lo superior” como aquello predominante del nuevo avance de la civilización, una proyección de futuro, progreso y avance de las civilizaciones Europeas.

De tal forma, siendo conscientes de esta realidad, es necesario propender por un pensamiento crítico donde sea posible comenzar a hacer una historia distinta del presente, es decir, de aquellos discursos y prácticas que han dado forma a nuestro pensamiento frente a lo educativo, para que aquello que aún no ha sido pensado o imaginado pueda llegar a existir, y el campo de la educación pueda ser repensado desde un horizonte crítico, apuntando a la transformación de los imaginarios que se han creado desde discursos que no corresponden con nuestras verdaderas necesidades, vivencias, cultura y menos aún con las prácticas docentes.

Es decir, poner en práctica una pedagogía que trabaje la memoria, la historia y también el olvido como dispositivos de reconfiguración de la realidad recuperando nuestra propia identidad como un proceso de re significación en su ser y en su contexto, poder llegar a pensar todo aquello y para que el proceso de reconfiguración de los aprendizajes llegue a concretarse desde horizontes críticos, el cual lleve a la transformación de ideales que se han forjado desde diferentes discursos que no se condicen con las necesidades verdaderas de los jóvenes. Arturo escobar plantea que, " se trata de una manera otra de hacer investigación social y de generar conocimiento, a partir del supuesto epistémico que sostiene que el pensamiento tiene un suelo y desde allí hemos de operar con el concepto del lugar" (Juárez y Zaffaroni: 2013)

c) Practicas de coinvestigación

La Coinvestigación se asienta en el supuesto epistémico de que el pensamiento tiene un suelo, y desde allí hemos de operar con el concepto de políticas de lugar. Éstas son formas de intelectualidad creadoras de otros mundos basadas en saberes y prácticas experienciales situadas o concretadas en sus "localidades sociales, económicas y culturales específicas" (Escobar y Hatcourt, 2002).

Estas prácticas guardan en sí mismas el potencial experimental para convertirse en invenciones políticas de ruptura con el orden social imperante. Son procesos que retan la validación política y epistemológica del lugar e implican un proceso de reflexividad mediante el cual las prácticas de los actores sociales situadas en un territorio devienen en acontecimientos políticos que redimensionan positivamente las nociones de localidad, ubicación y sentido de pertenencia (Garzón, 2000; Oslender, 2000), es decir, representan formas otras de "escribir el mundo".

d) Yuxtaposición y enmascaramiento

El termino yuxtaposición hace alusión a la acción y el efecto de poner una cosa junto a otra u otras, si bien la definición real se expresa de esta manera, desde nuestra perspectiva entendemos por yuxtaposición, el proceso de imposición que llevó adelante la religión católica con respecto a los cultos y prácticas que poseían los antiguos pobladores de los Valles Calchaquíes. Esto significó un cambio radical en las figuras que como referencia tenían los pobladores indígenas, colocando como preponderantes figuras religiosas propias del catolicismo, religión que llegó a América de mano del conquistador.

Este proceso de yuxtaposición, puede observarse por ejemplo en los cerros de la región calchaquí, que antes de la llegada del conquistador eran considerados como Apus, es decir, montañas sagradas y actualmente son lugares de culto católico, encontrando como referencia

significativa una cruz, a la que se rinde homenaje. Lo que se quiere expresar con esto, es que a los espacios sagrados para los indígenas, lugares en donde realizaban sus rituales desde su cosmovisión, se les ha impuesto una figura de la religión católica.

Por otro lado, cuando hablamos de enmascaramiento, aludimos a prácticas de resistencia que han desarrollado los pueblos del valles para poder llevar adelante sus creencias. Esto como una forma de continuar y mantener vigentes prácticas ancestrales.

Este fenómeno puede observarse, por ejemplo en la pachamama, cuando las personas que celebran antes de iniciar realizan la señal de la cruz antes de ofrendar a la madre tierra, o cuando se celebra el día de la cruz-festividad católica- y se sube a los cerros en peregrinación, cuando en realidad se sigue yendo a los cerros a agradecer, por citar algunos ejemplos.

De esta manera Zaffaroni (2016) ha definido a estas acciones como prácticas que enmascaran costumbres que estaban inscriptas dentro de las comunidades para mantenerlas vigentes.

Quienes somos y que buscamos

El proyecto CIUNSA 2187 y el Programa de Coinvestigación en los Valles Calchaquíes está integrado por miembros de la comunidad Universitaria en sus diferentes categorías, docentes, estudiantes, investigadores, como así también miembros de las comunidades originarias que aportan desde su lugar.

Tiene entre sus objetivos investigar, estudiar y valorar los saberes que aún se mantienen en el interior de las culturas, con el propósito de recuperarlos y revalorizarlos, con el fin de retomar prácticas comunitarias de reciprocidad, que contribuyan a la acción de reparación histórica y a la reconstrucción de la memoria colectiva de los pueblos originarios.

En el marco del proyecto se encuentra implícita la idea de que este trabajo se realiza a partir de la necesidad de comprender que existen otros saberes que, son aquellos a los que denominan no académicos, de esta forma se llevan a cabo trabajos de intervención sociocomunitaria, para ello retomamos los antecedentes los trabajos de coinvestigación que se realizaron los localidades de San Carlos y en la Comunidad India Quilmes.

Para llevar a cabo el abordaje del proyecto nos situamos en el marco de la coinvestigación, la cual representa un estilo de investigación que se piensa superador de la Investigación Acción Participativa. Se trata de una forma de construir conocimiento con los sujetos (colectivos o

comunidades), lo que se promueve desde la apertura de un pensamiento epistémico (Zemelman, 2008) que decide “colocarse ante las circunstancias de la realidad”, distanciándose del pathos de la ciencia moderna para recuperar, en términos de una ecología de saberes (Souza Santos 2007) las prácticas y los saberes locales.

Se busca revalorizar y poner en diálogo saberes que se “piensan” diferentes (aquellos propios de los académicos y los que construyen las comunidades). Se trata de un modo de investigar que transcurre “haciendo con el otro”, poniendo el énfasis en el involucramiento de los universitarios con los problemas tratados (pues el desafío actual para decolonizar el pensamiento y la Universidad es establecer una ruptura con ese “pathos de la distancia”, no siendo el alejamiento objetivista o la neutralidad valorativa la que debe guiar la investigación, sino un ideal contrapuesto de contaminación y acercamiento, porque cualquier observación nos involucra como parte del experimento, (Castro- Gómez, 2007,p. 88-89), en ese sentido, inquirimos cómo construir teoría a partir de una práctica reflexionada críticamente y a través de relaciones lo más horizontales posibles” (Espitía Vásquez, 2008,p. 98)

Desde el CILECI asumimos que todo proceso de investigación constituye una práctica ética y política. La construcción de conceptos en investigación social debe realizarse teniendo en cuenta un horizonte utópico, es decir, teniendo en cuenta la transformación social. En este sentido, si la producción de conocimientos/conceptos/propiedades se hace instrumentalmente podemos incurrir en la reproducción de categorías de sentido común tanto académico como social.

En segunda instancia, el enfoque ético y político permite desafiar la construcción de hegemonía a partir de la imaginación social. No existe lo universalmente correcto por lo cual recurrimos a situarnos históricamente.

Sostenemos que anclar la investigación es situar los contextos, éstos -que pueden ser académicos, sociales o políticos- resultan imprescindibles para una reflexividad crítica. Esta última permitirá abrir caminos entre distintos sentidos comunes.

No debemos usar conceptos sin someterlos previamente a una historia social de los mismos, es decir, a una revisión de la base empírica que le dio origen. En este sentido la institucionalización y dogmatización de los conceptos tales como integración, diversidad, interculturalidad, multiculturalismo, deviene en abandono de la crítica sobre ellos, y nos lleva al abandono de la imaginación social.

Experiencia de Coinvestigación con los jóvenes. Relato de la experiencia

Trabajamos en una escuela secundaria del departamento de San Carlos en los valles Calchaquíes, con un grupo etario de entre 15 y 18 años, es decir lo que conocemos como jóvenes/juventudes. Es necesario dilucidar el concepto de juventud para lograr comprender los procesos identitarios que los conforman y/o constituyen.

¿Qué es ser joven?, ¿Existe una única manera de ser joven? Son algunos de los interrogantes centrales que se plantea Margulis, M. (2008) motivo por el cual sostiene que " la juventud es un concepto esquivo, una construcción histórica y social y no una condición de edad. Cada época y cada sector social postulan formas de ser joven" (Margulis, M: 2008;p. 11) La temática referida a la juventud ha sido siempre compleja. La juventud es portadora de transformaciones algunas veces notorias y otras imperceptibles en los códigos de la cultura e incorpora cambios en las costumbres y en las significaciones. Cada generación tiene "otra cultura" que deja de lado a la anterior.

En el marco del voluntariado Intervención Socio Comunitaria Valles Calchaquíes 2014/2015, El día 6 de Noviembre de 2015 se llevó adelante el taller participativo para jóvenes de los Valles Calchaquíes, con los jóvenes de la Escuela de Educación Técnica N° 3157 de San Carlos. Se indagó sobre la transmisión generacional de las prácticas de la cultura diaguita y su valoración y reconocimiento. El taller se realizó en tres momentos. En el primero se realizó una presentación a partir de la cual se pusieron en común las prácticas diaguitas que el Colectivo Rescoldo fue indagando en sus diversas investigaciones en los Valles Calchaquíes.

La presentación estuvo dirigida por las estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, Micaela Molina y Renata Romero y las estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación Lucía Martínez y Liz Rivadeneira. A partir del prezzi, producido por la alumna de la carrera de Ciencias de la Comunicación, Valentina Arapa, se indagó sobre que se conoce de los abuelos culturales, es decir los ancestros. En este espacio se recordó la lengua materna del pueblo diaguita, el kakán, violentamente extirpado.

Con la presentación no solo se pretende exponer, sino que en un proceso de interacción e intercambio ir implicando a los jóvenes a partir del reconocimiento de prácticas diaguitas que se realizan cotidianamente y que en muchos casos desconociendo su origen cultural. Los jóvenes aprendieron de estar y acompañar a sus padres y abuelos en su hacer, en el estar.

Se dialogó sobre las épocas de siembra y cosecha, el pastoreo, la construcción de las casas y la manera que concebían el trabajo los abuelos. El respeto y cuidado de la naturaleza como principio de la cosmovisión diaguita, el respeto por el diferente sea este humano o no humano. El objetivo principal de la presentación fue valorar los saberes de los abuelos y sus conocimientos de esta forma se valoran y reconoce estos saberes diaguitas como legítimos. La propuesta del taller es ir

en contra del memoricidio cultural y el cuidado de los sitios espirituales de las comunidades, espacios que tienen gran valor arqueológico e histórico.

En un segundo momento se realizó una actividad a partir del análisis de canciones, las cuales fueron escritas por uno de los integrantes del proyecto, Claudio Guantay. Estas intentaron representar la cultura originaria Diaguita Calchaquí de la cual forma parte. Estas canciones se utilizaron como disparadores, el autor plateo títulos que sugieren cierta pertenencia a las comunidades originarias como; "dicen que indios ya no hay más", "Baila Koya, baila", "Originario" y "El inkapaz" todas de Humahuaca Trio. Se repartieron las letras de las canciones a la vez que se las escuchaba. Utilizadas como disparadores los jóvenes elaboraron frisos (expresión plástica en un afiche) y compartieron cuál era su interpretación y el sentido que le otorgaron a la canción que le tocó a cada uno de los grupos.

En la exposición los jóvenes compartieron sus expresiones artísticas y expusieron su interpretación, aunque les costó un poco soltarse y poder expresar de qué forma se relacionan con la temática planteada.

A los jóvenes que les tocó la canción "Que te pasa culiau" realizaron un dibujo en la que mostraban la diferencia que sufre una persona cuando se traslada a la ciudad. Entienden que la persona que se queda en su lugar, es decir, no migra tiene la posibilidad de "mantener" las cosas de los abuelos, se pueden dedicar a la crianza de los animales. Dicen que cuando el "Koya" se va a la ciudad muchas veces se olvida de las "raíces que lleva a dentro".

Los jóvenes que les tocó la canción "Baila Koya baila" reflexionaron en relación a la folklorización del coya. Dicen "cuando vamos a Jujuy por ejemplo, lo tienen al coya y están los turistas sacándole fotos". El coya, en este sentido, es visto como un objeto, parte del paisaje. En la ilustración que realizaron los jóvenes "El Koya" tiene un rostro de tristeza o padecimiento. Inferimos que este sufrimiento le es indiferente a los turistas o "los extranjeros" que solo buscan "sacarle fotos".

El grupo al que le tocó la canción "Dicen que indio ya no hay más" explican la letra de la canción en la que dice que los indios ya no existen y por eso América llora. Sin embargo los jóvenes sostienen que esto nos es así "nada que ver pue" entendiendo que en América todavía existen "los indios". El dibujo realizado por este grupo se trataba de un indio, con una pluma en la cabeza pidiendo que no lloren por él.

Con respecto a la canción "El inkapaz", interpretaron que se trata de un hombre que es incapaz de dejar la cultura, que "aunque se burlen él no va a dejar su cultura", incapaces de dejar el lugar en el que nacieron.

El grupo al que le toco la canción “el originario” dibujaron un cardón y relataron:

“El cardón es conocido en muchos lugares, en algunas partes como adorno y tienen en su casa a fuera o en el fondo, pero no es solo una planta, una vez contaban que en realidad eran dos indios que se habían enamorado y el padre los había convertido en cardones”.

También se puede ver una leyenda al lado del dibujo que dice “no me cortes”. Se cree que el cardón tiene vida y por lo tanto pueden hablar, cuando este oyó que estaban por cortarlo habló y dijo “no me cortes”.

Todos los grupos realizaron sus respectivos dibujos sin embargo es notoria la dificultad que se presenta al momento de compartir sus reflexiones de manera oral. Una de las jovencitas que participó del taller expresó que muchas veces les da vergüenza hablar ante personas extrañas.

Reflexiones Finales

A partir de todo lo desarrollado nos parece importante comprender los acontecimientos que sucedieron en el pasado para desprendernos de los mandatos orientados a recibir la cultura como si fuera una mera mercancía y a la vez nos parece fundamental revitalizar una memoria dormida en los archivos extraviados por la historia oficial, siendo esta la encargada de silenciar e invisibilidad, a través de las formaciones escolares recibidas, que crearon la cotidianeidad del ser, estar y de sentir.

Desde el proyecto 2187 se pretende ampliar la mirada sobre los pueblos originarios y nosotros mismos haciendo un recorrido hacia el pasado e intentar forjar nuevas miradas y sentidos, que permitan descubrir la importancia y el valor de saberes ancestrales, visibilizando la identidad oculta, transgredida y mutilada en la conquista. Esta perspectiva de trabajo nos permitió vivenciar una experiencia de colisión entre nuestros supuestos ya dados y un mundo por seguir descubriendo, así como la importancia de empezar a revalorizar nuestra identidad cultural.

La experiencia y los talleres realizados con los jóvenes tuvieron la finalidad de generar un espacio constructivo e interpretativo. Siguiendo lo que plantea Rodolfo Kusch (1976) creemos en la importancia de recuperar la memoria, las prácticas y saberes que nos transmitieron nuestros antepasados siendo formadores principales de nuestra identidad, construcción que requiere una reflexión permitiendo cambiar nuestra óptica, la esencia de nuestro ser y estar, para poder generar nuevas teorías, problematizar lo aparentemente normal, a mirar lo que no todo el mundo ve, y

teorizar lo no pensado, por los que nos precedieron en nuestro suelo y sobre todo aquellas tradiciones que formaron y transmitieron una sola mirada aceptable de “lo indígena”.

Nuestro trabajo con las comunidades originarias y la permanente reflexión con los jóvenes de las comunidades nos permiten vislumbrar otros modos de rescate y por tanto el hallazgo de otros sentidos, revalorizando las dimensiones reales de las culturas y sus procesos históricos.

Bibliografía

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R (2007). Biblioteca Universitaria. Ciencias Sociales y Humanidades. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. Colombia. Bogotá.

Centro de Investigación de Lenguas, Educación y Culturas Indígenas CILECI- gestión 1015- memoria de actividades.

Espitia Vásquez, U. (2008) “Producción de conocimiento, prácticas intelectuales y reflexividad Nómadas”. En Universidad Central. Nº 29. Colombia.

Juarez, C. y Zaffaroni, A. (2013) “Experiencias de conocimiento desde la reflexividad y el pensamiento grávido ”. De Prácticas y discursos/ Universidad nacional del Nordeste / Centro de Estudios Sociales. Año 2, Numero 2.

Kusch, R. (1976) “Geocultura del hombre americana”

Kusch, R. (1977) “El pensamiento indígena y popular en América”. Ed. Hachette. Buenos Aires.

Kusch, R. (1986) “Esbozo de una antropología filosófica americana”.

Lander, E. (2000) “Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En La Colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO. Argentina. Buenos Aires.

Maidana, O (6 de agosto 2010) “Debemos volver al silencio de las montañas para oír la voz de los arroyos, del viento, de las aves, de los animales, lo que se anima en las montañas ” Entrevista en radio Libertad de la localidad de Humahuaca humahuacalibre.radioteca.net/.../debemos-volver-al-silencio-de-las-montanas-para-oi/

Margulis, M. (2008) “La juventud es más que una palabra”. Ensayos sobre cultura y juventud. Ed Biblos, Sociedad. Buenos Aires.

Valenzuela Echeverri, C. (2008) “Organizaciones populares y nuevas prácticas del saber”. En Universidad Central. Colombia.

Valko, M. (2011)”Atahualpa no murió”. En Revista Latinoamericana PACARINA de Ciencias Sociales y Humanidades. Salta - Argentina, Nº 1: 39-55, marzo 2011 ISNN 1853-2136

Modos de familia y crianza en los jóvenes de la década del ’70 en los Valles Calchaquíes

Zaffaroni Adriana
Cayo, Valeria Florencia
Guanuco Martínez, Lucía Daniela

amizadri@gamail.com
cayovaleria@gmail.com
luchiimartinez13@gmail.com

Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades
Av. Bolivia 5150, Salta Capital
GT14: Identidades étnicas: jóvenes urbano originarios / jóvenes en comunidad

El presente trabajo relata algunos hallazgos del Proyecto CIUNSA 2187 y del PROGRAMA DE COINVESTIGACIÓN EN LOS VALLES CALCHAQUÍES; en donde se recolectaron hasta el momento 63 historias de vida de abuelos descendientes de indígenas Diaguitas Calchaquí.

Historias de vida es una técnica de recolección de información cualitativa, que nos permitió abordar diferentes aspectos de la vida de los protagonistas en cuanto a cómo eran sus formas de ser y estar con el otro. Lo cual se vieron reflejadas en sus testimonios sobre sus propias configuraciones familiares y modos de crianza.

Los hallazgos consolidados hasta el momento sirven a los efectos de contribuir a los estudios de juventud e identidades étnicas desde la construcción de la memoria colectiva de estos descendientes indígenas. Dar cuenta de la vida de antes, resulta significativo no sólo para la investigación social en la academia, sino también para los mismos actores en su tarea de reafirmar el sentido de pertenencia e identidad que a través de tiempo se fueron desvaneciendo.

A lo largo de la historia, las practicas construidas por esta parte de la población fueron consideradas como subalternas, y es hasta el presente que desde algunos círculos se siguen reproduciendo como tales. A raíz de esto, debemos preguntarnos ¿por qué repetimos estas condiciones sociales para los nativos de estas tierras?

Para finalizar creemos que es necesario reflexionar sobre las luchas político epistémicas que llevan a cabo las ciencias sociales hoy como herramientas invaluables al momento de preguntarnos por nuestra identidad y nuestro pasado.

Palabras clave

Juventud indígena - Identidad étnica - Memoria

La ponencia da cuenta de algunos hallazgos del Proyecto CIUNSA 2187 y del PROGRAMA DE COINVESTIGACIÓN EN LOS VALLES CALCHAQUÍES; en donde se recolectaron hasta el momento 63 historias de vida de abuelos descendientes de indígenas Diaguitas Calchaquí.

Los hallazgos construidos hasta el momento sirven a los efectos de contribuir a los estudios de juventud e identidades étnicas desde la construcción de la memoria colectiva de estos descendientes indígenas. Dar cuenta de la vida de antes, resulta significativo no sólo para la investigación social en la academia, sino también para los mismos actores en su tarea de reafirmar el sentido de pertenencia e identidad que a través de tiempo se fueron desvaneciendo.

Para perseguir estos objetivos fue necesario recuperar la memoria social incorporada de la vida de los abuelos en los valles. A razón de esto nos resulto pertinente la técnica de recolección de datos: historias de vida, la misma como técnica cualitativa permite al investigador aprehender de los sujetos las experiencias más notorias de sus vidas (Zaffaroni, año). Es una entrevista en profundidad que aprovechando la memoria social incorporada, da a conocer los sentidos, significaciones que los actores le atribuyen a sus vivencias. Estas vivencias son testimonios sobre las configuraciones familiares y modos de crianza de los abuelos de los valles.

Es por esto, que se aborda el trabajo dentro de un campo orientado a lograr procesos de transformación social, económica política y cultural en este nuevo contexto sociocultural (Mora: 2008). Este tipo de investigación, afirma Grimson (2004), implica establecer diálogos entre conceptos y sucesos. El posicionamiento se centra en el reconocimiento del otro, fomentando la construcción de un aprendizaje critico de dialogo experiencial

> "*recupera las mediaciones comunicativas en la medida en que interpela la interacción social desde la apropiación reflexiva de los conocimientos. El otro antes que nada es un igual, y co-investigar es habitar un mundo común con quienes se investiga contribuyendo a su transformación (Zaffaroni, 2013:25)*

En este proceso de co-investigación es importante partir del conocimiento que Zemelman (2006) denomina epistémico "sin contenido" es decir que nos llama a pensar sin restricciones

sin representaciones que limiten el pensamiento o peor, que lo lleven a decir lo que ya está dicho, legitimando teorías y prácticas que fueron y son pensadas para otras realidades y otros actores. Se trata de evitar la mera duplicación de la realidad, mirando un horizonte utópico, de transformación donde las investigaciones lo propicien.

A lo largo de la historia, las prácticas construidas por esta parte de la población fueron consideradas como *subalternas*, concepto entendido desde la perspectiva de Ranahit Guha:

> *"Mecanismos de subordinación en términos de clase, casta, genero, raza, lenguaje y cultura, se enfatiza la centralidad de las relaciones de dominación en el desarrollo histórico"* (Guha: 2002)

Incluso se puede afirmar que es hasta el presente que desde algunos círculos académicos se siguen reproduciendo como tales. Por ello creemos, que es necesario reflexionar sobre las luchas político epistémicas que llevan a cabo las ciencias sociales hoy como herramientas invaluables al momento de preguntarnos por nuestra identidad y nuestro pasado. Ante esto, observamos una colonialidad persistente en investigaciones cargadas de sesgo intelectual que responden:

> *"A un patrón de poder que emerge como consecuencia del colonialismo moderno y refiere a, cómo el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetiva se articulan entre sí a partir del mercado capitalista mundial y el concepto de raza es mucho más que imposición militar" (*Aníbal Quijano: 2000; y Maldonado Torres Nelson: 2007)

Dentro de los pilares teóricos fundamentales de esta ponencia, la categoría juventud es necesaria definirla para establecer los parámetros con los cuales estamos trabajando en esta investigación. De esta forma, entendemos juventud como *"una condición que se articula social y culturalmente en función de la edad (como crédito energético y moratoria vital) con la generación a la que se pertenece, en tanto memoria social incorporada. Con la clase social de origen como moratoria social y periodo de retardo. Con el género, según las urgencias temporales que pesan sobre el varón o la mujer y con la ubicación en la familia, que es el marco institucional en el que todas las otras variables se articulan, tal cual lo plantea Mario Margulis, investigador del Instituto Gino Germani de la UBA*." (Zaffaroni, 2008:20)

Según lo anterior, la clase social y la cultura a la que pertenezca el joven, determinara cómo será su desarrollo a futuro en cuanto a niveles de instrucción y/o trabajo, que se pueda permitir o no la moratoria necesaria para llevar a cabo sus metas, tales como: ir a la universidad, buscar un trabajo formal, etc. En este sentido debemos preguntarnos como se da la juventud indígena en las comunidades originarias, ¿se da este mismo proceso? ¿Qué diferencias y similitudes existen entre la juventud actual y la de hace 50 años atrás? A raíz de esto, los autores Zapata y Hoyos (2005), nos previenen sosteniendo que se deben tener en cuenta dos aspectos:

"Caracterizar la juventud indígena, implica dos consideraciones fundamentales: una que ubica al joven indígena en el proceso organizativo, como sujeto de prácticas de control social que cuestiona sus prácticas apropiadas; otra que lo ubica en la institución escolar, que facilita el acceso a nuevos saberes que cuestionan los tradicionales y profundizan su vulnerabilidad a los ojos de su colectivo, y no permiten su acceso en igualdad de condiciones al mundo occidental" (Zapata y Hoyos: 2005)

"*En las comunidades indígenas dicho tránsito no se lee como un ingreso a una etapa o la culminación de otra, tampoco como la etapa de la vida en que se adquieren saberes, habilidades y destrezas para el ejercicio del rol adulto ya que esos saberes se empiezan a adquirir desde temprana edad y a través del proceso de socialización y comunicación con su entorno"* (Zapata y Hoyos, 1996:36)

A propósito de esto, es significativo compartir algunos de los incidentes de los abuelos al momento de recordar su etapa joven que da cuenta que en su forma de crianza no existían etapas que distinguiesen o discriminaran la etapa del niño hacia la juventud o a ser adulto. Esto es así, desde niños ya se les inculcaba la cultura del trabajo a través de algún oficio, actividad o saber hacer que fuera indispensable para subsistir en los valles.

A modo de ilustración Don Tuco Rivero platica acerca de su crianza en los valles:

"La crianza era dirigida por el padre, nada de que no quiero, la palabra del padre había que obedecer, nos criaron rústicamente. Nadie hacía lo que quería (…) Nada de que no quiero, hacelo mañana sino. Prendía el fuego, no había cocina, no había nada, todo se cocinaba a leña, campo y así nos criaron a nosotros rústicamente".

De igual forma explica Don Julio "Nato" Flores:

*Yo me crie cuidando la hacienda**,** me crie ahí y nunca me fui hasta ahora (…) tenía 10 años y ya me llevó al cerro para que conozca, yo me crie cuidando la hacienda (…) Toda mi vida he cuidado la hacienda y salía al campo cada 15 días HVSC8*

"Desde los once años, ya me mandaban solo, salía de la escuela y mi madre me decía "ensilla el caballo y te vas al cerro, yo solo montaba el caballo, llevaba cuchillo rebenque; bien "calzao" (…) A las tres de la mañana ya me iba al cerro caminaba todo el día (…) de la escuela ya me esperaba mi mama con el caballo ensillado"

En este contexto es importante recuperar el análisis que realizan Zaffaroni, Zapata y Hoyos sobre esto:

Juventud se entiende más como un estado del alma que como una etapa de la vida; consideran que la incorporación de hábitos permite el ingreso al mundo adulto, pero comportamientos y actitudes como la responsabilidad, la honestidad y el compartir con otros son permanentes y permiten su articulación como miembro activo de la comunidad" (Zapata y Hoyos,2005; Zaffaroni, 2011)

Los abuelos de los valles confirman de que ser joven no era una etapa marcada en donde se asimilaban valores o tareas específicas para llevar adelante el mundo adulto, más bien, por el contario la crianza implicaba, desde niños asumir un rol importante dentro de su familia. Además de un modo u otro, ya estaban destinadas las obligaciones que según varón o mujer debían de cumplir e incluso en el caso de la mujer se comprobó que compartían la doble tarea que implicaba el cuidado de la casa, y también la hacienda.

"A la edad de seis años –más o menos- comienzan a distribuirse las tareas entre varones y mujeres, "*las niñas cuidan animalitos, chivos y corderos, además saben hilar y tejer*". Por su parte, los varones van chicones a trabajar al cerro, "*el trabajo en el campo/cerro comenzaba de muy chicos, ya chicones se los llevaba a trabajar a los varones, las niñas quedaban para cuidar los chivos, las ovejas, los corderos. A la escuela iban muy poco, no les gustaba llegaron a 2do, 3er grado, el padre la sacó de la escuela y la llevó al cerro otra vez*" dice Constantina, de Angastaco".

Por otra parte, si tenemos en cuenta las configuraciones familiares y modos de crianza de estos antiguos jóvenes es pertinente señalar la idea de que en este ir y venir se consolido una identidad cultural forjada en anteriores generaciones cuyas características eran re-transmitidas a nuevas generaciones en distintas proporciones. Sobre esto Zaffaroni sostiene que *"la pertenencia al grupo es la primera y la más fundamental de todas las pertenecías. La identidad cultural aparece como `esencial´, es decir, inherente al grupo porque es transmitida en y por el grupo sin referencia a los otros grupos".* (Zaffaroni, 2010:35)

Otro de nuestros lentes teóricos para analizar este tema es el de la naturaleza del lugar que aborda Escobar:

"El lugar, en otras palabras, ha desaparecido en "el frenesí de la globalización" de los últimos años y este desdibujamiento del lugar tiene consecuencias profundas en nuestra comprensión de la cultura, el conocimiento, la naturaleza, y la economía. Quizás sea el momento de revertir algunas de estas asimetrías al enfocar de nuevo la constante importancia del lugar y de la creación del lugar, para la cultura, la naturaleza y la economía4 -desde la perspectiva de lugar ofrecida por los críticos mismos" (Escobar: 2005; 114)

En este contexto el proceso investigativo, recupera el concepto de lugar como lo define Escobar (2005), como un espacio de vida, encuentros y proyectos que hacen a la tarea de la promoción de un territorio como una construcción cultural y social que es atravesada por los actores de los cuales hasta el momento no se tenía un conocimiento preciso. Esto se debe a los procesos socio-históricos que marcaron su desplazamiento y adaptación a las nuevas formas de estar con el otro (en este caso la cultura occidental que fue impuesta en nuestros ancestros y nativos del lugar).

En referencia a esto, las teorías sociales del sur, promueven la discusión sobre la distribución desigual del conocimiento y la capacidad de narrar la propia historia implicadas en las tramas construidas por la geopolítica del conocimiento, la depredación planetaria y operatoria de contrainsurgencia cotidianas del aparato represivo internacional.

El sustento de esta teoría tiene su razón de ser en cuanto brindar una explicación científica del mundo con una finalidad emancipadora generando las formas contra expropiatorias que asumen las practica sociales. Finalmente lo que se pretende según Scribano, es abrir espacios de discusión sobre la situación colonial y la crítica académica latina para el sur global. (Scribano: 2012)

Paralelamente a esto, según Beltrán (1985)"*Una de las mayores críticas que se hacen a muchos estudios sobre comunicación en Latinoamérica es la de que se adscriben indiscriminada y pronunciadamente a modelos teóricos importados principalmente de Estados Unidos".(Beltrán:1985;1)*. Esto da cuenta de cómo se investigaba en América Latina, la mayoría de los aportes científicos eran basados en modelos foráneos sin tener en cuenta el contexto en cual habitamos A razón de esto, nos resulta fértil a su vez el concepto de *políticas de lugar* que propone Escobar, en donde se reivindican aspectos sociales, culturales del lugar y la naturaleza, entre otras. Esto, da lugar a una reflexión más profunda sobre el conocimiento local, que hasta el momento no se había tenido en cuenta, ya que se imponían conocimientos globales sin tener en cuenta si correspondían o no a los acontecimientos que se estaban dando.

> *Como lo ha señalado Arf Dirlik (1997), el lugar y la conciencia basada en el lugar han sido marginalizadas en los debates de lo local y lo global. Esto es doblemente lamentable porque, por un lado, el lugar es central al tema del desarrollo, la cultura y el medio ambiente, y es igualmente esencial, por el otro, para imaginar otros contextos para pensar acerca de la construcción de la política, el conocimiento y la identidad. La desaparición del lugar es un reflejo de la asimetría existente entre lo global y lo local en la mayor parte de la literatura contemporánea sobre la globalización, en la que lo global está asociado al espacio, el capital, la historia y la acción humana mientras lo local, por el contrario, es vinculado al lugar, el trabajo y las tradiciones, así como sucede con las mujeres, las minorías, los*

pobres y uno podría añadir, las culturas locales"(Arf Dirlik citado por Escobar:2005;127)

Ahora bien, y ya con algunos marcos teóricos delimitados se retoma la categoría modos de crianza, y encontramos que muchos de los abuelos no se criaron con sus familias de sangre. Por diversas razones se vieron obligados a dejar sus lugares de nacimiento y desplazarse a diferentes regiones. Como es el caso de Petrona López que vive actualmente en San Carlos.

La madre de Petrona la regaló a una familia de médicos de Cafayate, a la edad de 10 años. Este fue el segundo intento, ya que cuando ella tenía 8 años, su madre la saca de la ronda donde jugaba con sus compañeros de escuela para enviarla a una familia de médicos en Animará. Ella lloró mucho, y a la semana estuvo de regreso en San Carlos, hasta el segundo intento de darla a una familia, que se concretaría más tarde, en Cafayate. No pudo estudiar, según ella misma lo cuenta "*no me han dado estudio, hasta primer grado nomas*".

En muchos de los casos, no pudieron alcanzar un nivel de instrucción básico, debido a que una vez delegados a otras familias, estas los usaban para trabajar en tareas del hogar o en otros trabajos. Las tareas de Petrona en la casa donde se crió eran cuidado de niños y atención de la cocina. Sus tareas cotidianas era lavar ropa, limpiar trastes y "guaguas", fregar pisos y ollas. En las actividades necesarias para subsistir día a día, reconoce haber trabajado muchísimo en su vida, "*nosotros hemos burreado como negros para ganarse el pan*". El trato de estas personas siempre fue duro, la patrona de los Nanni no les daba colchas. En los inviernos dormía con el calor de las brasas en una lata, las que le recogía la cocinera de la casa.

Las categorías que trabajamos en esta ponencia se complementan entre sí, ya que dependiendo de cómo eran las familias bastante años atrás, la crianza de sus hijos se veía reflejada en ellos mismos y en cómo se desplazaban por distintos territorios . Muchos de los abuelitos, en su juventud pasaron difíciles situaciones, como el caso de Don Robustiano Herrera, quien nos cuenta:

> *"Si yo me he criado en el frio, con hambre, con sueño (…) antes sabíamos salir al cerro y conocíamos los bichos, todo (…) Salíamos a caballo y nos bajamos en latero, y poníamos un mantero de cama y nos tapábamos con que cosa (…) Yo he ido muchas veces con el doctor de Animaná (…) Yo de chico he aprendido a andar a caballo, no como andan ahora. Yo he aprendido a andar a caballo desde los siete años, no sabía andar. Yo juntaba las monturitas, llevaba… A mí el que ha criado, me he criado como fuese un hijo, me llevaba a la viña, me llevaba a Angastaco, me llevaba a Molino, iba al barrial, aquí, veníamos… me llevaba a Cafayate, volvíamos… pero él no se descuidaba de mí, me sacaba siempre a mí, a los hijos no le sacaban porque casi no estaban, estaban siempre estudiando los hijos, y a mí me cuidaba mucho, mucho. Como me cuidaba ese hombre…"*

En este fragmento nos cuenta sobre las dificultades que tuvo que sobrellevar, y el hecho de que tuvo que valerse por sí desde chico, ya sea prendido a andar a un caballo o el hecho de criarse con otra familia, con precisión la familia del doctor de Animaná, quien según su testimonio lo cuidaba como uno más de sus hijos.

Paralelamente a esto, existían familias muy numerosas en donde todos los integrantes de la familia ayudaban al momento de conseguir alimentos, ya sea cosechando en el campo hasta vender sus propios productos o bien intercambiarlos por otros. Como el caso de Don Agustín Salgado:

> *"Éramos doce. Si, doce éramos y se manteníamos, sembrábamos nosotros, el trigo, o el maíz, sabíamos poner zapallo o tomate y se manteníamos con eso y después sabíamos hacer el… lavar, cortar y cosechar el trigo y lavar el trigo y ahí en el molino, ahí sabíamos llevar al molino a veces, dos burro, tres burros de sesenta kilos ¿no?, ya con eso nos manteníamos, de ahí para hacer el bollo, todo eso, era con la grasa de chivo, no comprábamos la grasa, como ahora, así era. Y después ya semos hecho más grandes ya, después ya sabíamos salir los hombres a comprar cuero a comprar cuero, a comprar ovejas, sabíamos hacer… llevar proveeduría. No sabía haber plata, hacían el cambalache, sabíamos cambiar con azúcar, con chivos con lo que sea que tengan papas, habas. Ahora me pongo a contar, pue a los chicos, miren lo que era antes y ganábamos poquito pues veinte centavos, cincuenta centavos, pero valía, eso era, valía esa plata. Si valía (…) poníamos zapallo, trigo. Ahí teníamos de todo para comer y poníamos y no había salida pue, nada, quedaba todo pa' comer. Nosotros éramos de Pucará"*

Reflexiones Finales

Durante la escritura de esta ponencia intentamos abordar los ejes de Juventud indígena, identidad étnica plasmadas en el análisis de las configuraciones familiares y modos de crianza de los abuelos de los valles durante su juventud. Es importante señalar que el hilo conductor de este proceso es fruto del trabajo colaborativo de nuestro grupo de formación, que hace posible llevar adelante este proyecto. Queremos destacar que las practicas académicas no solo se basan en un manejo intensivo de conceptos teóricos, sino también de empaparse de conocimiento empíricos que solo se logran investigando con el otro. El otro no solo en el sentido de tomarlo como objeto de estudio, sino de permitirse reflexionar en compañía de ese otro, apostando a la producción de conocimientos y a la acción social, llevando acabo participación e involucramiento con otros actores, rompiendo la distancia que permita descolonizar el pensamiento. Tal como lo sostiene Espitia Vázquez (2008) el desafío que se

nos plantea es construir teoría a partir de una práctica que sea reflexiva y critica, que parta de relaciones que sean los más horizontales posibles.

También reconocemos en las estrategias de co-investigación concebir a los actores sociales como interlocutores válidos en tanto, son poseedores de experiencias y saberes de sus propias organizaciones y los contextos donde intervienen.

Coincidimos con Cullen (2012) cuando destaca la idea de Kush, el cual consideraba necesario recuperar el lugar para dejarnos "meramente estar" con la comunidad recuperando el "estar aquí" y el "estar siendo". Para dar lugar al sujeto pensante capaz de edificar un discurso lógico, restituyendo lo humano desde el lugar.

A modo de cierre es importante, recalcar que el papel del intelectual debe ser la lucha constante con el poder que mantiene las formas de poder hegemónicas trabajando en el entrecruzamiento de las matrices culturales de los grupos sociales y sociedades donde tienen lugar sus prácticas.

Bibliografía

Beltrán, L. R. (1985) "Premisas, objetos y métodos foráneos en la investigación sobre comunicación en América Latina". En Moragas Spá, Miquel, Sociología de la comunicación de masas, tomo II, Gustavo Gilli, Barcelona.

Cullen, C (2012)" La América profunda busca su sujeto. De cómo la entiende la filosofía Rodolfo Kush". Seminario de formación en estrategias docentes. PROHUM, Humanidades Universidad Nacional de Salta

Escobar, A. (2005) "El lugar de la naturaleza o la naturaleza del lugar:¿globalización o post-desarrollo?" En la invención del Tercer Mundo. Dpto. Antropología, Universidad de North Carolina.

Espitia Vásquez, U. I. (2008) Producción de conocimiento, prácticas intelectuales y reflexividad. En Universidad Central. Nº29. Colombia.

Grimson, A. (2004) "La cultura en las crisis Latinoamericanas". CLACSO: Buenos Aires

Guha, R. (2002) Teorías de-coloniales en América Latina. Ed. Barcelona Crítica

Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina

Maldonado Torres, N. (2007) "Walter Mignolo: Una vida dedicada al proyecto de-colonial" Revista Nómada N°26, IESCO Universidad Central de Córdoba, Bogotá

Mora, D (2008) Investigación educativa y procesos de transformación social. En revista IE Integra educativa. Vol. 1º, p49-90- Instituto Internacional de Investigación Andrés Bello. La Paz. Bolivia.

Scribano, A (2012) Teorías sociales del Sur: una mirada post- independentista. Estudios sociológicos editora Córdoba Universitas Editorial, Científica universitaria

Zaffaroni, A (2008) El futuro a través de la mirada joven en la ciudad de Salta. Editorial Milord, Salta.

Zaffaroni, A (2013) Conceptos y herramientas para tutorías con jóvenes. 1ºEd. – Fundación Rescoldo. Salta

Zapata Cardona, C. y Hoyos Agudelo, M. (2005) "¿Existe una condición de Juventud Indígena?". En Nómadas. 2005, pp 28-37.

Zemelman, H. (S/A) Pensar teórico pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales Latinoamericanas. Institut0 pensamiento y cultura en América. A.C (IPECAL). S/d.

Estudiar en la universidad nacional de salta: procesos migratorios de jovenes descendientes diaguito calchaquíes de los departamentos de san carlos y cafayate

Soriano, Gonzalo Víctor Humberto
CIUNSa / CILECI - Universidad Nacional de Salta
gvhsoriano@gmail.com
Obispo Romero 1670, Salta Capital
GT14: Identidades étnicas: jóvenes urbano originarios / jóvenes en comunidad

La Universidad Nacional de Salta todos los años comienza el ciclo académico con una notable cantidad de jóvenes pertenecientes al departamento de San Carlos y Cafayate que optan el cursado por algunas de las carreras que ofrece dicha institución. Es objetivo de este trabajo caracterizar la migración de jóvenes provenientes de esta región atendiendo a los contextos socioculturales de partida y de llegada, entre otros aspectos significativos propios de la complejidad migratoria.

La presente ponencia se enmarca dentro del proyecto de investigación: “Procesos migratorios en jóvenes de los Valles Calchaquíes”. La cual forma parte de la Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas; aprobado por el C.I.N y por el CIUNSa. La investigación es llevada a cabo en la Universidad Nacional de Salta y busca reconstruir los sentidos y significados que los jóvenes atribuyen al migrar desde su lugar de origen hacia la ciudad para continuar sus estudios de educación superior en dicha institución. Este trabajo aborda una de las aristas teóricas del análisis sobre cómo son estudiados los fenómenos migratorios que realizan los jóvenes provenientes de la región de los Valles Calchaquíes de la provincia de Salta.

La razón por la que este tema cobra importancia se debe al aumento de jóvenes que abandonan, por diferentes circunstancias, su respectivo lugar de nacimiento. A partir de diferentes factores se toman en cuenta los movimientos que realizan los sujetos y los cambios de entornos por los que atraviesan, tanto político-administrativo, social y/o cultural; todos estos atravesados por diferentes temporalidades. Los procesos migratorios de los jóvenes que deciden abandonar su lugar de origen para continuar sus estudios en otras comunidades, regiones y/o países, necesitan un estudio con características y necesidades particulares. Es necesario tener en cuenta estos desplazamientos porque, si bien difieren de otros tipos de migraciones, precisan de un estudio que contemple las distintas dimensiones que se atribuyen a las definiciones de migración: espacio, tiempo, contexto sociocultural, etc.

Palabras claves

Proceso migratorio - Migraciones - Jóvenes - Educación superior

Este trabajo está enmarcado en el Proyecto de Investigación “Procesos migratorios en jóvenes de los Valles Calchaquíes”. El cual pertenece a la “Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas”, con sede en el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. Bajo la dirección de la Dra. Adriana Zaffaroni y aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional. El objetivo del proyecto apunta a reconstruir los sentidos y significados que los jóvenes, pertenecientes a los Valles Calchaquíes (departamentos de San Carlos y Cafayate), le otorgan a su proceso como estudiantes migrantes en la UNSa.

La presente ponencia, aborda una de las aristas teóricas del análisis sobre cómo son estudiados los fenómenos migratorios que realizan los jóvenes provenientes de la región de los Valles Calchaquíes de la provincia de Salta. Es objetivo de este trabajo caracterizar la migración de jóvenes atendiendo a los contextos socioculturales de partida y de llegada, entre otros aspectos significativos propios de la complejidad migratoria. Estudiar los fenómenos migratorios requiere tener en cuenta el modo en que estos son estudiados durante los últimos tiempos. Para lograrlo es necesario posicionarse frente al objeto de estudio teniendo en cuenta las diferentes perspectivas teóricas-metodológicas desde un punto de vista crítico-reflexivo e integrador sin olvidar las múltiples miradas y la particularidad de los contextos socio-culturales. Desde los últimos tiempos crece el interés de distintas disciplinas en estudiar y comprender los atributos de los procesos migratorios tanto a nivel internacional como, así también, regional, nacional y provincial. La razón fundamental por la que este tema cobra importancia tiene raíz en el creciente aumento de números de personas que abandonan, por alguna razón, su respectivo lugar de nacimiento (Mora, 2003).

La característica más representativa de este fenómeno social consiste en la *movilidad,* es decir, el desplazamiento territorial de las personas que, voluntaria o involuntariamente, abandonan su lugar de origen. Este traslado consiste no sólo de un país a otro, sino también en el interior del mismo. Los procesos migratorios, entendidos como “un cambio más o menos permanente del entorno sociocultural de las personas” (Mora, 2003, p. 18), presentan múltiples causas que obligan o motivan a una persona a abandonar su lugar de origen. Según Martínez Coll (2001) y de acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Población, las razones por las cuales las personas, tanto a nivel internacional como a nivel interno, deciden abandonar su lugar de origen surgen por:

- La búsqueda de una vida mejor para uno mismo y su familia;

- Las disparidades de ingreso entre distintas regiones y dentro de una misma región;

- Las políticas laborales y migratorias de los países de origen y de destino;

- Los conflictos políticos (que impulsan la migración transfronteriza, así como los desplazamientos dentro de un mismo país);

- La degradación del medio ambiente, inclusive la pérdida de tierras de cultivo, bosques y pastizales (los "refugiados del medio ambiente", en su mayoría, acuden a las ciudades en lugar de emigrar al extranjero);

- El "éxodo de profesionales", o migración de los jóvenes más educados de países en desarrollo para llenar las lagunas en la fuerza laboral de los países industrializados. (UNFPA, en Martínez, 2001).

Como se puede observar, las causas más recurrentes se encuentran en el factor económico, seguido del aspecto ambiental y, por último, el de superación profesional. Por su parte, David Mora (2013) señala que resulta indispensable agregar razones motivadas por guerras locales, regionales e internacionales, represiones y persecución política, movimientos y desplazamientos étnicos por el avallasamiento territorial, creencias y persecuciones religiosas, catástrofes naturales, posibilidad de continuar los estudios, fuga de profesionales, etc.

Enfoques múltiples

La multiplicidad de causas es estudiada durante los últimos años por distintas disciplinas y perspectivas teóricas[1], éstas siguen sus propios métodos y procedimientos sin la posibilidad de abordar esta problemática desde una postura interdisciplinaria. En los siguientes párrafos se aborda cómo es estudiada esta temática desde investigaciones que responden a un análisis histórico, económico y sociológico.

Migraciones, un análisis histórico

La dinámica migratoria se presenta a escala mundial y en diferentes momentos históricos. Coronel Berrios, Franz Harol (2003) en su investigación[2] presenta una síntesis de la dinámica migratoria a nivel mundial desde una perspectiva histórica:

> (…) entre los siglos XVI-XIX tuvo lugar un gran movimiento de comercio de esclavos desde tierras africanas hacia América, posteriormente se dio otro movimiento enorme de migraciones de obreros de la India y China hacia Sudáfrica, Asia, Oceanía y América. En el siglo XVIII se desarrolló la emigración

[1] David Mora (2003) presenta catorce disciplinas científicas que trabajan con el estudio sobre migraciones.
[2] El autor realiza un recorrido histórico de los procesos migratorios en el mundo. Asume a la misma como el traslado de personas que, a lo largo del tiempo, se vieron condicionadas ante la búsqueda de recursos, herramientas y/o lugares propicios para el desarrollo de sus vidas.

de Europa occidental hacia América y Australia, lo cual llegó a su apogeo en la primera década del siglo XX, en los años 50's el movimiento migratorio se dio de Sur a Norte (Sánchez, s/a). En la actualidad, debido a que se produjo un contexto de crisis y estancamiento económico fundamentalmente, países como España han reducido de forma notable el flujo de inmigrantes a partir del 2009 (Cachón, 2011, p. 59).

De este análisis se toma en cuenta el factor tiempo-espacio, es decir, diversas épocas, comunidades, regiones y países. El aporte de esta disciplina y sus respectivos métodos, resulta altamente significativo para el tema si se parte en considerar que la migración es "un fenómeno que responde a la naturaleza nómada de los seres humanos, ya que históricamente la búsqueda constante de recursos y herramientas para la subsistencia obligó a los hombres y mujeres a recorrer enormes extensiones de tierra" (Coronel Berrios, 2003, p. 58). En este sentido, se afirma que todas las poblaciones mundiales son el resultado de alguna migración del pasado, es decir, consecuencia de una movilidad social, tanto individual como en términos colectivos.

El estudio de los movimientos migratorios desde un análisis histórico responde a investigaciones descriptivas, interpretativas y comparativas[3]. Es así que, desde esta connotación, las investigaciones y los hallazgos principales "están concretados en documentación sobre los movimientos migratorios en tiempos determinados, convirtiéndose el análisis documental como el método por excelencia de tales estudios, los cuales refieren hechos, fenómenos, biografías, historias de vida, acontecimientos, etc." (Mora, 2003, p. 24).

El mercado, factor seductor

En el campo de la investigación sobre migraciones, las ciencias económicas representan una de las disciplinas más significativas, especialmente cuando se trata de procesos migratorios a nivel nacional e internacional. Las investigaciones desde esta perspectiva se ocupan por un lado, de los motivos económicos que influyen en el individuo, o en grupos de individuos, para abandonar su lugar de origen; y por otro lado las razones económicas de aquellos lugares a los que éstos acuden.

Según David Mora (2003, p. 20), "una de las teorías de mayor influencia en el estudio de las migraciones, desde una visión esencialmente económica, tiene que ver con la teoría neoclásica[4] de la migración de mano de obra, sea ésta calificada, profesional o

[3] Comparaciones de carácter temporal y espacial: Histórico – Geográfico.
[4] La teoría neoclásica de las ciencias económicas, centrada esencialmente en los aspectos de carácter productivo, industrial y propio del mercado laboral, tratan de explicar el fenómeno sociocultural de las migraciones en términos puramente del mercado y del capital, sin importar otros aspectos socioculturales y culturales de igual o mayor

simplemente la fuerza de trabajo pura". Es decir, las diferencias salariales en regiones, comunidades o países determinan la disponibilidad de la fuerza de trabajo. Disconformidad salarial, desempleos, precariedad laboral conforman una de las principales causas que conducen los movimientos migratorios a nivel mundial desde un análisis económico. La siguiente cita de Mora (2003, p. 21) resulta representativa para aclarar lo mencionado:

> Mientras que algunos/as representantes de la teoría neoclásica hacen especial énfasis en el aspecto relacionado con la oferta de trabajo en el lugar receptor como detonante de los procesos migratorios, otros/as señalan, siguiendo los mismos principios de dicha teoría, que la demanda de mano de obra en diversos campos de la producción se constituye como la verdadera causante de los movimientos migratorios (Piore, 1979). Se suele argumentar con mucha frecuencia que la estructura de los mercados laborales en las comunidades, regiones o países con mayor prosperidad, en términos puramente capitalistas, constituye el verdadero detonante de las migraciones (Radtke, 1995; Roncken, 2009; Roosta, 2009; Salazar, 2009; Salazar, Jiménez y Wanderley, 2010).

A esto, se suma la idea que se tiene del lugar receptor: "el buen estado de la economía" y la demanda del mismo influyen indiscutiblemente en la decisión de migrar a esa determinada región, comunidad, país.

Recientes investigaciones señalan que el desequilibrio del mercado representa otro aspecto típico de la teoría neoclásica. Frente a esta inestabilidad los países receptores, como también los emisores, toman como solución los movimientos migratorios. Los pueblos que de alguna u otra manera "expulsan" a sus habitantes, lo hacen porque éstos representan una responsabilidad menos a la cual el estado debe atender. Esto queda evidenciado al existir escasas medidas políticas en beneficio de aquellos que deciden migrar. Los países receptores seducen a los individuos con ofertas de trabajo seguro, mejor calidad de vida, progreso económico, es decir, "enseñan al sujeto cómo desear" (Sarzuri, 2013, 133). Las migraciones como potencial solución a los desequilibrios del mercado continúan reforzando la desigualdad social en cuanto a salarios, condiciones de trabajos, servicios básicos, posibilidades habitacionales, etc. Según el investigador boliviano Mora (2003), no existe un aumento salarial para los inmigrantes pero tampoco para quienes viven y trabajan en el lugar receptor, cada vez son más los reclutamientos de mano de obra barata no cualificada, siendo todo esto una de las condiciones fundamentales de los sistemas capitalistas.

La migración como dinámica social

---

relevancia. Se trata, entonces, de una mirada científica disciplinaria muy particular y con altos niveles de especificidad conceptual y metodológica (Mora, 2003, pp. 21-22).

Las investigaciones desde la disciplina sociológica consideran a la migración como un proceso situado en un mundo complejo, atravesado por múltiples dimensiones y en un determinado lugar:

> La sociología se encarga, además, de analizar cuidadosamente el desarrollo de los sistemas de migración, preguntándose por el funcionamiento de las conexiones institucionales tanto de las comunidades, regiones y países emisores y receptores de migrantes, pero también se encargan de estudiar las consecuencias derivadas de los procesos migratorios individuales y colectivos (Tajfel, 1981; Urzúa, 2000; Solé, 2002; De Hart; Böcke y Mishalowski, 2004)[5].

La sociología, afirma David Mora (2013), brinda una importante experiencia metodológica en los ámbitos positivista, interpretativo-naturalista y sociocrítico (p. 24). Los procesos migratorios demandan ser estudiados desde esta disciplina, ya que con ella se exponen los sentidos y significados que distintos sujetos otorgan el abandonar su lugar de origen y con ello, los factores que influyen para la elección de emigrar. Este análisis contribuye a desentrañar las fuerzas que los fenómenos socioculturales tienen sobre los individuos, abastece de respuestas retrospectivas, presentes y prospectivas.

Esta disciplina se encarga de estudiar cómo influyen las relaciones existentes de diversos ámbitos socioculturales e institucionales -sean públicos o privados- sobre las decisiones del sujeto que se encuentra en estado migrante, es decir, en una *etapa pre-migratoria, migratoria y post migratoria* (Gonzalez Barea, 2008).

Resulta significativo abordar los resultados a lo que arriba Barea (2008) con su investigación[6]. Según la investigadora, en la Universidad de Granada, los estudiantes provenientes de otras comunidades atraviesan tres fases que implican el proceso migratorio: una pre-migratoria, otra migratoria y, por último, una post-migratoria. La primera de ella refiere a la toma de decisión por parte del individuo de emigrar para continuar sus estudios. En este momento, la existencia de "redes familiares y sociales" implica un factor imprescindible para que surja este proceso. Ella constituye el inicio del proceso migratorio de los estudiantes que deciden ir a la universidad:

> (…) dichas redes se materializan, por una parte, en los contactos a nivel institucional que facilitan la tramitación de la inscripción académica en la universidad, y, por otra parte, en un conjunto de redes sociales formadas por familiares, conocidos y otros estudiantes y ex estudiantes de la Universidad. (González, 2008, p. 6)

La etapa migratoria, propiamente dicha, representa al individuo en el lugar de destino e incluye las experiencias *intra e interculturales* que vivencia con el entorno durante un tiempo

[5] Párrafo extraído de Mora, 2013, p. 23.
[6] González Barea (2008) realiza su investigación con la población más numerosa que asiste a la Universidad de Granada: Jóvenes marroquíes. Según la autora, el aumento de cifras de estudiantes marroquí presenta una nueva realidad académica y sociocultural en la universidad.

determinado. Según la investigación, existen tres cuestiones que se constituyen en esta etapa, la primera contempla las diferencias étnicas, culturales y regionales presentes en el lugar de salida y de llegada; para algunos estudiantes estas diferencias implican una fuente de reivindicaciones de su propia identidad. La segunda cuestión continúa con los procesos de diferenciación pero hace hincapié a la cuestión de género y su influjo en el proceso migratorio; "si se toma en cuenta la configuración de las relaciones sociales con base en roles de género rígidamente establecidos en el lugar de origen, es de suponer que durante la migración éstas desempeñen un papel determinante" (González, 2008, p. 7). Por último, la influencia de ciertas prácticas sociales durante la etapa migratoria modifica o reemplaza las prácticas que el individuo trae consigo antes de situarse en el lugar de destino.

La última etapa que trabaja la investigadora refiere al proyecto de futuro de los estudiantes tras finalizar sus estudios. Durante la estadía de estos jóvenes en la Universidad son muchos los factores que influyen en su proceso como migrantes, y muchas veces estos componentes determinan que en el transcurso de la migración:

> (…) se pierda el grado de seguridad con el que se planteó en un principio, que también escape de sentido definitivo que lo acompañaba y que, por tanto pueda suponer una nueva etapa migratoria, o bien, la continuación de la estancia por otros motivos, no necesariamente académicos (González, 2008, p. 8).

Resulta significativo empezar a trabajar estas disciplinas, históricas, económicas y sociológicas, para el análisis de la movilidad o desplazamiento de jóvenes que muchas veces se tornan cotidianos en estos últimos tiempos. Poco se dice acerca de esta problemática que, al fin de cuentas, constituye para los jóvenes una situación altamente complicada desde el momento que deciden abandonar (temporalmente o no) su lugar de origen, enfrentar a lo desconocido, y tomar decisiones a futuro -individuales y/o colectivas- frente a circunstancias ajenas a su propia voluntad que los llevan a emigrar de su lugar de origen (Donoso Diáz & Arias Rojas, 2012; Mora, 2013; Franco García, 2005). Ver a las migraciones como un campo complejo permite entenderlas como un fenómeno a lo largo de la historia, con gran diversidad, y con múltiples características y conflictos.

Juventud migrante

En los últimos tiempos se analiza e investiga a los procesos migratorios que tienen como protagonistas a niños, mujeres y adultos; según González Barea (2008), existen acuerdos entre los especialistas en esta temática sobre quién puede ser considerado migrante o bajo qué condiciones. J. A. Jackson (1986) en su libro *Migrations*, afirma que para que un traslado pueda considerarse migración deben ocurrir tres aspectos:

- Espacial: desplazamientos territoriales o de fronteras.

- Temporal: que se torne duradero en el lugar elegido.

- Social: que implique un cambio significativo del entorno.

Estos factores toman en cuenta el movimiento que realiza el sujeto y los cambios de entornos por los que atraviesa: tanto político-administrativo, social y/o cultural relativamente duradero; o cambios que puedan llegar a ser permanentes en la sociedad elegida (Cristina Blanco, 2000). Según Pablo Aparicio (2011), "estos aspectos, indudablemente influyen de forma significativa en el modo en cómo los actores sociales se circunscriben, forman y proyectan en el ámbito educativo, máxime cuando se trata de ámbitos y entornos tan complejos, cambiantes y diferentes" (p. 5).

Entre los sectores sociales más afectados por esta problemática se encuentran los jóvenes que, como objeto de estudio son abordados desde múltiples disciplinas científicas, y, a su vez, desde varios enfoques teóricos y metodológicos. En todo orden social, sostiene Urresti Marcelo (2000), la edad funciona como un criterio clasificatorio y, al igual que el sexo, son los primeros determinantes de diferenciación básica que son luego procesadas por la cultura. Sin embargo, no se los puede clasificar con la exactitud que suponen los criterios de edad, puesto que sus límites son variables, y sus fronteras son sociales antes que meramente etarias, es decir que están socialmente construidos y por lo tanto, varían histórica, geográfica y culturalmente.

Un acercamiento inicial sugiere que la expresión más general del término "juventud" señala el periodo de vida en que las personas transitan de la niñez a la condición adulta, en el que se producen importantes cambios biológicos, psicológicos, sociales y culturales. Reguillo Cruz (2002) afirma que "Juventud" no es más que una palabra, una categoría construida, pero nos da cuenta de qué manera las sociedades perciben y valoran el mundo y a ciertos actores sociales. Lo cierto es que "la juventud es portadora de transformaciones notorias e imprescindibles en los códigos de la cultura, e incorpora cambios en las costumbres y en las significaciones propias de cada sector" (Zaffaroni, 2008, p. 22). Las características y la extensión de esas transformaciones varían según las sociedades, culturas, etnias, clases sociales, género y rasgos individuales. Las limitaciones del término juventud, necesariamente, están dadas por las diferentes modalidades de la condición joven, en otras palabras, cada época y cada sector social postula formas de ser joven (Zaffaroni, 2008).

Las migraciones de jóvenes representan hoy un signo de los tiempos. Este nuevo modelo de desplazamiento puede ser considerado una expresión de ejercicio de derechos y cobra relevancia tanto a nivel internacional como así también al interior de cada país.

El estudio de los jóvenes que deciden abandonar su lugar de origen para continuar sus estudios en otras comunidades, regiones y países, representa un proceso migratorio con características y necesidades particulares que difiere de otros movimientos migratorios, sin embargo, contempla las distintas dimensiones que se atribuyen a las definiciones de migración: espacio, tiempo, contexto sociocultural, etc., variables que, no ponen en duda sobre otros tipos de movimientos migratorios, principalmente a lo referido por migraciones laborales.

Jorge Martínez Pizarro sostiene que "los enfoques teóricos de la migración suelen ofrecer un marco de análisis muy general para comprender la migración juvenil" (2009, p. 337). En este sentido, se puede decir que existen escasas investigaciones que abordan los procesos migratorios de estudiantes procedentes de distintas regiones para continuar sus estudios. González Barea (2008) en una investigación realizada en la Universidad de Granadas (España) asume el tema de los procesos migratorios estudiantiles como novedoso y poco estudiado, caracteriza a la misma como un nuevo tipo de migración en lo que es preciso atender a las particularidades e incluso "dentro del fenómeno global de las migraciones contemporáneas" (p. 2):

> Algunos resultados de investigaciones sobre las migraciones (Blanco, 2000) muestran discrepancias en cuanto a considerar migrantes a estudiantes que viajan a otro país para realizar estudios y, por tanto, también respecto al estudio de su desplazamiento como parte integrante del ámbito de las migraciones (González Barea, 2008, p. 3).

Lo cierto es que cada vez son más los jóvenes que residen en "tierras extranjeras" a fin de continuar sus estudios, y experimentan durante este proceso una variación de espacios geográficos por tiempo indefinido, que, "si bien es determinado en un primer momento por la duración de los estudios universitarios elegidos, también incluye un cambio sociocultural" (González Barea, 2008, p. 3) que influye en la toma de decisión y en las acciones de los sujetos. De esta manera, las variables o dimensiones que justifican el movimiento migratorio, el espacio y el tiempo, de cierta población fundamentan y otorgan validez a los desplazamientos por parte de los jóvenes como migratorio.

La migración en América Latina: hacia Europa y Argentina

Según investigaciones recientes, los países latinoamericanos presentan actualmente áreas de emigración extraterritorial, entre los destinos más frecuentes elegidos por los jóvenes se encuentran Argentina, Estados Unidos y Europa, particularmente España[7] (Martínez Pizarro, 2009). Los procesos migratorios en estos jóvenes pasan a ser una cuestión problemática, ya que deciden abandonar su país natal hacia países del primer mundo o en vía de desarrollo, en

[7] En el 2004 en España habitan 1,2 millones de jóvenes nacidos en algún país latinoamericano. En el 2007 la cifra de población joven (15 a 29 años) latinoamericana alcanza a más de 2 millones.

pos de una construcción de promesas y deseos provenientes del lugar de origen como así también del lugar de destino por parte del sujeto.

Respecto a las migraciones hacia los países europeos, Sarzuri Marcelo aborda el fenómeno migratorio de jóvenes bolivianos a España desde un enfoque sociocultural. Analiza los elementos de la sociedad que intervienen e impactan en éstos a la hora de decidir emigrar y manifiesta que no existe una única acción directa que lleva a la acción de salir de su país sino que se "teje una estrategia del sujeto migrante y su familia por mantener una situación de resguardo, estrategia que está plagada de fantasías y deseos que las narraciones sobre migrantes exitosos insertan en los lugares de expulsión y en los imaginarios migratorios" (2013, p. 127). Es decir, se señala que además de los elementos simbólicos –económicos, educativos, laborales, etc.- tanto del lugar de salida como de llegada por parte del sujeto, también se encuentran los imaginarios que llegan a partir de narraciones y relatos de personas que se encuentran en el lugar de destino, personas que sí tuvieron un resultado exitoso de migración pero que no asegura el éxito de quien se aventura en esta experiencia. Esto constituye un impulso más para que las personas decidan dejar su lugar de origen y encontrar en la migración una oportunidad única, realizable y alcanzable.

Esto último, según Sarzuri, revela que emprender un proceso migratorio implica, a partir de deseos, aspiraciones salariales, económicas y educativas, que el sujeto construya a partir de las narraciones y los imaginarios que circulan sobre el lugar de destino un espacio en el que sus sueños puedan concretarse. El mismo autor señala que esto representa un "aspecto que no se menciona en las investigaciones sobre las causas sobre la migración, se cree que la migración es producto de una frustración económica y necesidades no satisfechas" (2013, p. 135), pero la migración como última y única alternativa que soluciona una situación límite se constituye a partir de deseos, narraciones e imaginarios.

Comprender los nuevos escenarios de las migraciones en el mundo permite desentrañar nuevas estructuras sociales, repensar lo cotidiano y problematizar las relaciones con los "otros". Existen autores que resaltan que:

> Los jóvenes son actores fundamentales a la hora de comprender las dinámicas de los flujos migratorios y los procesos de integración social de los colectivos inmigrantes. Investigar en los jóvenes acerca de sus adscripciones identitarias nacionales y culturales nos permite, no sólo leer lo que el discurso popular, familiar, educativo e institucional presenta en este momento como alternativa de construcción social sobre la inmigración e integración social (…) sino también acercarnos de manera clara a nuevas perspectivas y posibilidades (Echeverri Buriticá María Margarita, 2005, p. 142).

Las investigaciones realizadas con jóvenes inmigrantes revelan que existe un desencuentro entre las imágenes construidas del lugar de destino previo a la partida y a la realidad encontrada. Los jóvenes que deciden desertar de su lugar de origen para continuar sus estudios, ejercer una profesión o conseguir una fuente laboral se enfrentan, sostiene Rosales Martínez (2010), a un futuro incierto ante la supresión de determinados beneficios sociales, bajos salarios y por sobre todo una escasa regulación de derechos (salud, educación, trabajo) por parte del estado receptor. Esto, según Echeverri (2005), constituye uno de los factores que fundamentan y moldean las trayectorias migratorias, en tanto:

> La imagen que tenían no coincide con la realidad que se encontraron, produciéndose un choque en el que todos esos sueños y expectativas sufren una transformación rápida y contundente, que define el deseo o no de retornar y determina la manera como los jóvenes vivencian su cotidianidad en el nuevo contexto (Echeverri Buriticá María Margarita, 2005, p. 149).

La integración social de los jóvenes migrantes -participación afectiva y socio-cultural en la ciudad receptora-, se convierte en un aspecto primordial a la hora de analizar los procesos migratorios. Este factor puede determinar que la estadía del sujeto se torne temporaria o no, ya que muchas veces, tanto la sociedad de salida como la de llegada, ofrecen condiciones limitadas de inclusión y participación en la vida social, política y económica. Como resultado de este proceso, sostiene el académico Castells (1930), muchas veces los jóvenes inmigrantes latinoamericanos crean alrededor de las diferencias con los otros una “identidad defensa”, es decir,

> La conciencia latinoamericana se construye en el escenario migratorio, al igual que la identidad nacional, sobre el parámetro de la diferencia, en oposición a los otros, a los que en el contexto migratorio excluyen. La identidad latinoamericana surge, así, de elementos compartidos por las identidades nacionales latinoamericanas en su relación con el Otro no latinoamericana (Echeverri Buriticá María Margarita, 2005, p. 157).

Frente a esta situación y al no poder entablar relaciones con ese “otro” diferente, los jóvenes optan por agruparse con aquellos con los que sí se identifican, esos que comparten creencias y costumbres del mismo país o con otros de países diferentes pero cercanos (latinoamericanos), o, simplemente, con aquellos que atraviesan la misma situación de exclusión: ser inmigrante. Los jóvenes optan por continuar su estadía en colectivo con individuos a quienes la sociedad receptora seduce con alcanzar deseos y sueños. Las relaciones entre los sujetos del mismo colectivo, desarrolla energías y redes de apoyo que ayudan al proceso de integración en la sociedad actual.

Varios autores coinciden al tomar a la Argentina como el país que, a lo largo de la historia, alberga a miles de personas extranjeras. Caracterizada como un país receptor de inmigrantes (Winikor Wagner, 2013), Argentina representa hoy en día uno de los países con mayor número de inmigrantes en la región latinoamericana. Muchos atribuyen que "la globalización y el avance de las comunicaciones, han sido elementos importantes para fomentar el traslados de gente (…) ya sean por motivos laborales o de estudios" (Benatulo & Laurito, s/a); se asume a las migraciones como una consecuencia de desequilibrios y contradicciones sistémicas inherentes al mundo globalizado (Winikor Wagner, 2013). Para Astorga Alfredo (2008), actualmente el significado de las migraciones tiene un cambio trascendente, se trata de "otra" migración, donde:

> La masividad, las distancias y tiempos acortados, las facilidades de desplazamientos y comunicación, las demandas de trabajo, los múltiples intermediarios oficiales o ilícitos, los trayectos abiertos o sinuosos, la emergencia de instancias protectoras, las legislaciones nuevas y los controles sofisticados las primeras planas en los medios y hasta en la producción artísticas, han cambiado el signo de la migración (Astorga Alfredo, 2008, p. 6)

El desplazamiento juvenil constituye un signo de estos nuevos tiempos. Si bien las cualidades nombradas en algunas investigaciones que animan la movilidad de esta población se caracterizan, en primer lugar, por el espíritu esperanzador de revertir ciertas condiciones de vida influenciadas por atractivos simbólicos, imaginarios, etc. y, en segundo lugar, el enfrentarse a lo desconocido. La migración juvenil agrega como "salvavidas" la educación, que si bien no resulta primordial para los jóvenes inmigrantes "el consenso es alto al atribuirle a la educación roles esenciales y esperanzadores" (Astorga Alfredo, 2008, p. 9).

Santiago Marti (2011) sostiene que la educación en Argentina, durante largo tiempo, es considerada un instrumento esencial de movilidad social, tanto para los habitantes nativos como para los inmigrantes. Los estudiantes extranjeros, en su mayoría latinoamericanos[8], representan en la actualidad el 1.6% de la población universitaria, actualmente el número asciende a 24.000 alumnos (Castro Solano, 2010). Investigadores de esta temática caracterizan a los estudiantes extranjeros como:

> (…) aquellos sujetos que residen voluntaria y temporalmente en un país que no es el propio, con el fin de participar del intercambio educativo y con la intención de volver a su país de origen una vez alcanzado el propósito de su viaje (Lin & Yin, 1997). Los estudiantes extranjeros se han catalogado como *sojourners* (residentes temporarios) y se trata de personas que migran de un contexto cultural a otro, por

[8] Población originaria de Chile, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Brasil y Perú.

> un tiempo relativamente largo (de 6 meses a 5 años) para realizar una determinada tarea. (Castro Solano Alejandro, 2010, p. 117).

Estos residentes temporarios, durante su estadía deben enfrentar un nuevo contexto cultural donde las costumbres, tradiciones, formas de vida que traen consigo y le es propio a su lugar de origen, resultan "no válidas" para el nuevo lugar de residencia. Atraviesan un proceso de cambio y adaptación. Esto último, implica quiebres y reajustes en lo aprendido y vivenciado durante el trayecto previo del sujeto como inmigrante. Este cambio constituye una exigencia por parte de la nueva sociedad para que el desenvolvimiento de los jóvenes en la misma sea llevadera.

Benatuli y Laurito (s/a) realizan estudios referidos a la adaptación cultural de estudiantes extranjeros en Argentina. Señalan que "la adaptación del migrante, *sojourner*, puede ser exitosa, lográndose una identidad bicultural[9] o puede, por el contrario, ser un proceso de aculturación que genere un alto nivel de estrés[10] en el sujeto" (p. 129). Es decir, las características socio culturales del país receptor, como así también la del inmigrante, configuran el tipo de adaptación que se logra mediante el contacto inter-cultural entre ambos.

Mucho se trabaja en Argentina acerca de potenciar una identidad bicultural, es decir una integración entre las culturas de origen y de la nueva en sujetos inmigrantes. Sin embargo, investigaciones recientes presentan que la sociedad argentina aún no se encuentra abierta totalmente a respetar y trabajar desde y con la diversidad cultural. Y es la educación según Winikor Wagner que, con su papel como modelo homogeneizador, intenta integrar de alguna manera diversos colectivos migratorios. Esto puede realizarlo a partir de ciertas prácticas disciplinadoras que tienden a marcar la situación de las personas migrantes como extrañas, "destructoras de la identidad nacional, por lo que se reacciona contra estos colectivos inferiorizándolos" (2013, p. 44). En base a la investigación de Mariana Winikor Wagner (2013) acerca de la mirada que tienen los docentes y la escuela pública con respecto a los inmigrantes limítrofes de Argentina, se afirma que la escuela –como aparato ideológico del Estado- continúa cumpliendo un mecanismo de diferenciación social. Ella establece, en algunos casos refuerza, procesos discriminatorios y de prejuicios destinados hacia las colectividades migrantes. Los docentes a fin de proteger su posición dentro del mercado laboral, menosprecian y subestiman las habilidades intelectuales de los inmigrantes; los consideran incapaces de continuar sus estudios y, más aún, de ejercer trabajos intelectuales.

---

[9] Según las autoras, esta categoría refiere al proceso de integración en el cual se mantiene la cultura de origen y se incorpora la nueva.

[10] Castro Solano, al igual que Betanuli & Laurito, sostiene que los migrantes pueden experimentar las características del estrés aculturativo si la adaptación no se alcanza.

El escenario social argentino percibe a los extranjeros como sujetos capaces de quebrantar el tejido social, nacional, económico, cultural, etc. Crea fronteras simbólicas entre un “nosotros” y un “otro”:

> Atribuir características negativas a ciertos colectivos de inmigrantes sin tener datos fehacientes, genera un pánico social que tiene como fin el fortalecimiento de una frontera simbólica (que luego se transforma en frontera real) entre nativos e inmigrantes, acrecentando la brecha existente entre ambos y generando el alejamiento de los argentinos hacia ciertas poblaciones de inmigrantes. Se explicita de esta forma la existencia de un “otro” (con características diferentes al “nosotros”), al que se le imputan prácticas ilegales (entre muchas otras) (…). Como resultado, se crean obstáculos en la forma de relacionarse entre los nativos y los extranjeros que tienden a quebrantar el tejido social, imponiéndose sobre determinados colectivos diversas formas de control, vigilancia y disciplinamiento social producto de estas representaciones estigmatizadoras (Mariana Winikor Wagner, 2013, p. 52).

Esto deja al descubierto los prejuicios y las prácticas xenófobas para la población migrante, que se intentan encubrir a partir de discursos positivos orientados a la integración, inclusión, respeto a la diversidad cultural y a la muy nombrada pero poco trabajada en esta temática: interculturalidad.

Las investigaciones realizadas en Argentina y en la región del NOA solo abordan la temática de la migración enfocándose en los procesos migratorios extranjeros. Ellas dejan de lado los desplazamientos de jóvenes que se producen de una región a otra en el interior del país. El desplazamiento de jóvenes y jóvenes-adultos según la investigadora Jasen Florencia (2011) se presenta como un tema poco estudiado ya que los estudios realizados sobre la temática no tienen en cuenta los perfiles, características, motivaciones, percepciones, representaciones o procesos de adaptación cultural del propio sujeto en su estado migrante.

En la Universidad Nacional de Salta asisten jóvenes que provienen de distintas provincias y del interior de Salta. El trayecto formativo del sujeto migrante es atravesado por múltiples dimensiones que impactan en su modo de pensar, reflexionar y actuar. Como institución pública, popular y democrática, la UNSa apunta a promover espacios de acción y reflexión relacionadas con problemáticas provenientes de la academia y la vida social. Construir sentidos y significados sobre los procesos de cambio, adaptación, quiebres y reajustes, que los jóvenes de la universidad vivencian como sujetos migrantes, permite conocer un diálogo de saberes de diferentes visiones culturales, para la formación de sujetos críticos, capaces de transformar y construir otros mundos

posibles. La migración de jóvenes entendida no como un problema, sino como parte de este nuevo tiempo debe ser abordada atendiendo a los contextos socioculturales de partida y de llegada, entre otros aspectos significativos propios de la complejidad migratoria.

Bibliografía

Aruj, R. (2004). *Por qué se van. Exclusión, frustración y migraciones*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

Checa, F.; Checa Olmos, J. y Arjona Garrido, Á. (2002). "Las historias de vida como técnica de acercamiento a la realidad social. El caso de las migraciones". En Checa, F. (Ed.). *Las migraciones a debate*. De las teorías a las prácticas sociales. Barcelona, España: Icaria.

Coronel Berrios, Franz Harol (2013). Efectos de la migración en el proceso de aprendizaje-enseñanza y su tratamiento desde la escuela. *Revista Integra Educativa: Migración y Educación. 6 (1)*, 13-42. Recuperado de: http://integraeducativa.jimdo.com/

González Barea, E. M. (2008). Un proceso migratorio estudiantil (pre-migración, migración y post-migración): jóvenes marroquíes en la Universidad de Granada. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-gonzalezbarea.html

Grimson, A. y Jelin, E. (2006). *Migraciones Regionales hacia la Argentina. Diferencia, Desigualdad y Derechos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Herrera Carassou, R. (2006). *La perspectiva teórica en el estudio de las migraciones*. México: Siglo XXI

Margulís, Mario (1996). *La juventud es más que una palabra*. Bs. As: Biblios.

Maric, M. (2009). *Por qué migramos. Representaciones y factores psicológicos de la migración*. La Paz, Bolivia: Instituto de Estudios bolivianos.

Martínez Coll, Juan Carlos (2001). Demografía. *La Economía de Mercado, virtudes e inconvenientes*. Recuperado de http://www.eumed.net/cursecon/2/dem.htm

Mora, David (2013). Metodología para la investigación de las migraciones. *Revista Integra Educativa. Migración y Educación. 6* (1) 13-42. Recuperado de: http://integraeducativa.jimdo.com/

Pomar, M. (2001). *El diálogo y la producción compartida de saberes*. Barcelona, España: Ediciones OCTAEDRO.

Portes, A. (2005). Convergencias teóricas y evidencias empíricas en el estudio del transnacionalismo de los inmigrantes. *Migración y desarrollo, 4*. Recuperado de http://www.migracionydesarrollo.org.

Portes, A. (2009). Migración y desarrollo: una revisión conceptual de la evidencia. En: Portes (Ed.) *Migraciones contemporáneas. Contribución al debate*, La Paz, Bolivia: CAF/ CIDES-UMSA.

Reguillo Cruz, Roxana (2002). *Culturas juveniles emergentes. Estrategias del desencanto*. México: Edit. Grupo Norma.

Sarzuri, Marcelo (2013). La construcción del sueño español. La migración desde los imaginarios sociales. *Revista Integra Educativa,* 6 (1) 127-140.

Urresti, Marcelo (2000) “Adolescencia y juventud: dos categorías construidas socialmente”. En Tenti Fanfani, E. (Ed.) *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Bs. As: Edit. Losada.

Winikor Wagner, Mariana (2013) De prejuicios y disciplinamientos. La mirada docente y el rol de la escuela pública frente a los inmigrantes limítrofes que llegan a la Argentina. *Revista Integra Educativa, 6* (1), 43-55.

Zaffaroni, Adriana y equipo de investigación (2008). *El futuro a través de la mirada joven en Salta*. Salta: Ed. Milord.

Zaffaroni, Adriana y equipo de investigación (2010). *Configuraciones socio culturales de los jóvenes universitarios de la Universidad Nacional de Salta, provenientes del interior de la provincia de Salta y de provincia vecinas.* Informe final de investigación presentado ante la Comisión de Retención de la Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Salta.