



12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT39: Experiencias interculturales: diálogos, tensiones y desafíos en la educación superior

Jóvenes indígenas en la Universidad Nacional de Salta: reconfiguraciones socioculturales en el contexto académico y urbano

Noelia Daniela Di Pietro. ICSOH-CONICET- UNSa

noeliadanieladipietro@gmail.com

María Macarena Ossola. ICSOH-CONICET- UNSa.

macossola@gmail.com

Nuria Macarena Rodríguez. ICSOH-CONICET- UNSa.

nuria.macarena.rodriquez@gmail.com

Gonzalo Víctor Humberto Soriano. ICSOH-CONICET- UNSa.

gvhsoriano@gmail.com

Resumen

La educación superior es un ámbito en el que se (re)definen los intereses personales, se adquieren conocimientos específicos y se configuran proyectos de vida y profesionales. Para los pueblos indígenas, además, el acceso a la educación superior representa la oportunidad de adquirir los saberes de la sociedad mayoritaria para colaborar con los reclamos y las luchas mantenidas por estos pueblos.

Nuestra ponencia analiza las experiencias formativas de jóvenes indígenas en la Universidad Nacional de Salta (UNSa), una institución que se asume como “de frontera”, debido a su emplazamiento particular en el noroeste argentino. La UNSa desarrolla desde 2010 un programa de Tutorías y apoyo a los estudiantes indígenas,

que ha asumido las demandas de los diferentes pueblos y comunidades, logrando fortalecer los vínculos intra e interétnicos en la universidad. Asimismo, en la UNSa funciona la Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios (CEUPO), que tiene como objetivo luchar por el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural en esta Universidad. En este grupo participan de forma voluntaria estudiantes de las diferentes facultades, compartiendo saberes, conocimientos y experiencias de sus culturas y de la vida universitaria.

De manera particular, en esta ponencia nos proponemos abordar la relación Educación Superior – Pueblos Indígenas desde una perspectiva crítica que incluye reflexiones en torno a: 1. Las identidades juveniles y sus redefiniciones en contextos de enseñanza y aprendizaje interculturales; 2. Las relaciones de género y los desafíos de la maternidad entre las mujeres estudiantes indígenas

Nuestros postulados teóricos asumen las perspectivas de la Pedagogía Crítica, los Estudios Interculturales y la Antropología de la Educación. Consideramos importante retomar los puntos de vista de los propios actores involucrados y tomar en cuenta sus biografías. Para ello apelamos a las narrativas biográficas y desarrollamos entrevistas en profundidad.

Palabras clave: *Universidad; Jóvenes indígenas; Identidades; Género.*

Introducción

La universidad se presenta como un ámbito en el que se producen (re)definiciones de intereses, se desarrollan conocimientos, saberes y experiencias y se configuran proyectos de vida y profesionales. En los estudiantes indígenas, estos procesos adquieren características particulares.

Nuestra ponencia analiza las experiencias formativas de jóvenes indígenas en la Universidad Nacional de Salta (UNSa). En la cual se desarrolla desde 2010 un programa de Tutorías y apoyo a los estudiantes indígenas, que ha asumido las demandas de los diferentes pueblos y comunidades, logrando fortalecer los vínculos intra e interétnicos en la universidad.

De manera particular, nos proponemos abordar la relación Educación Superior – Pueblos Indígenas desde una perspectiva crítica que incluye reflexiones en torno a las reconfiguraciones identitarias de los estudiantes indígenas en la UNSa y las diferencias género relacionadas con los roles atribuidos a las mujeres en sus comunidades y los desafíos específicos que conlleva la maternidad para estudiantes universitarias indígenas.

Nuestro interés se centra en explorar, describir y comprender los procesos sociales y las interacciones en estudio, para luego fundar perspectivas teóricas que no revisten pretensiones de generalización, sino que admiten el carácter situado y acotado de las conclusiones a las que se arriba (Hernández Sampieri, 2010).

Cada investigador e investigadora habla desde una comunidad interpretativa particular, que le es propia y que configura, a su manera, los componentes culturales y genéricos del acto de investigación (Denzin y Lincoln, 2005). Esto no quiere decir que el trabajo consista en nuestra interpretación subjetiva del caso en estudio, sino que somos conscientes de que el análisis que realizamos y las conclusiones a las que llegamos son producto del diseño que elaboramos, los caminos que elegimos y las decisiones que tomamos en el proceso de investigación.

En relación con el posicionamiento asumido, la técnica de recolección de la información escogida se centra en el uso de entrevistas orientadas a las narrativas biográficas. Así pues, ponemos el foco en las intersecciones entre biografía y educación, que permiten reconocer la importancia que tienen las instituciones escolares en la (re)elaboración de los proyectos de vida de los sujetos. Esta decisión asume que, en educación, “la investigación narrativa y autobiográfica produce conocimientos sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias y pertenencias” (Delory-Momberger, 2009, pág. 7)

La UNSa y los pueblos indígenas

La Universidad Nacional de Salta (UNSa) se define en sus Bases Fundacionales (1972) como una “institución académica de frontera” (Ossola, 2015; Hanne, 2018), por la impronta de su ubicación geopolítica y la diversidad que caracteriza a la

provincia. La frontera que es a la vez material -límites propiamente geográficos con los Estados Nación- e inmaterial -procesos de escolarización que habilitan el encuentro de significantes diversos- (Ossola, 2013a),

Además, se trata de una universidad convencional, ya que no ha sido pensada para la interculturalidad, pero es necesario reconocer que tuvo un compromiso histórico con respecto a los derechos de los pueblos indígenas, en especial con el derecho a la tierra. Caracterizamos a este compromiso como orientado desde una mirada extensionista, mediante la cual la institución acompaña y ayuda a las comunidades indígenas en la lucha por sus derechos.

Este compromiso con los Derechos Indígenas se ha expresado en la multiplicidad de Proyectos de Extensión y de Investigación que abordan problemáticas de estos pueblos, desde las distintas áreas, incluida la Educación (Rodríguez, 2020). Sin embargo, la UNSa no se había preguntado, hasta hace poco más de una década, respecto al derecho a la educación universitaria de los pueblos indígenas.

Recién en el año 2008, se reconoce la presencia de estudiantes de pueblos originarios, lo que no significa que hasta ese momento hubiera una ausencia real de estudiantes indígenas en sus aulas. El inicio de este proceso de visibilización y reconocimiento se produce por el ingreso -en ese año- de cuatro jóvenes wichí en la Facultad de Humanidades, luego se fortalecerá y enriquecerá en 2009 con el ingreso de treinta y cinco estudiantes kollas en la Facultad de Ciencias de la Salud. La característica particular de estos estudiantes es que ingresaron identificados como indígenas.

Muy probablemente desde la creación de esta universidad en 1972, asistieron estudiantes de comunidades originarias, pero permanecieron invisibilizados en el ámbito institucional. No es hasta el año 2010 que la UNSa reconoce institucionalmente la presencia de estudiantes indígenas y la necesidad de contar con alguna política o línea de acción en relación a la inclusión y contención de los estudiantes de pueblos originarios.

Este reconocimiento se expresa en la aprobación de un Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios (ProTconPO) y en la inclusión, en el formulario

de preinscripción a la Universidad, de la pregunta acerca de la pertenencia a comunidades originarias.

El mencionado proyecto consiste en un tutor estudiante por cada Facultad, cuyo trabajo es remunerado económicamente bajo la figura de “beca de formación”. La UNSa cuenta con seis facultades: Facultad de Humanidades, Facultad de Ciencias Naturales, Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencias Exactas, Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales y Facultad de Ingeniería. Esta última no posee tutor por argumentar que no asisten a ella estudiantes indígenas.

Las tutorías tienen dos características principales: por un lado, que se trata de tutorías entre pares o tutorías entre iguales, es decir, que tanto los tutores como los tutelados son estudiantes de la misma universidad, lo que posibilita rotación en los roles de tutores y tutelados, así como cierta simetría en las relaciones; por otro lado, que la participación en las mismas es voluntaria, no obligatoria: “como toda ayuda, se ofrece, pero no se impone: uno de los principales retos consiste en implicar al alumnado” (Coronado y Gómez Boulin, 2015, p. 118).

Además, en estos espacios, que a decir de su coordinadora no se corresponden con lo que tradicionalmente se entiende por tutoría, no se trabaja únicamente con cuestiones referentes a lo académico, lo curricular, lo que cada uno estudia; se trabaja también respecto a cuestiones de interés para los estudiantes, de reconocimiento de sus derechos y que contribuyen a su contención, dado que se encuentran lejos de sus respectivas comunidades. Realizan diferentes actividades: talleres internos, talleres abiertos, charlas, proyectos de extensión, jornadas académicas, etc. referidas a sus propias culturas y también de apoyo recíproco entre ellos mismos para su trayectoria universitaria.

Además, es central que hagamos referencia a que los estudiantes que participan y conforman las tutorías, se constituyeron en un grupo denominado Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios (CEUPO). Esta comunidad se autodefine expresando:

Somos un grupo de estudiantes universitarios que lucha por el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural en nuestra Universidad. En este grupo participamos en forma voluntaria estudiantes de las diferentes facultades, compartiendo saberes,

conocimientos y experiencias de nuestras culturas y la vida en la Universidad. Somos una comunidad que tiene voz, somos eco de nuestras culturas ancestrales, con identidad, con historia; somos una comunidad que se abre caminos en esta UNIVERSIDAD (Presentación utilizada por CEUPO en varias actividades, tomada de su página de Facebook: <https://www.facebook.com/CEUPO-Comunidad-de-Estudiantes-Universitarios-de-Pueblos-Originarios-463746263836116/>)

Como último aspecto de estos espacios, es importante mencionar que en la cotidianeidad, así como en el relato de experiencias, resulta muy difícil separar o diferenciar tutorías y CEUPO. Las actividades que se realizan son conjuntas, trabajan como un mismo espacio, esto se evidencia en la práctica misma y en los discursos que suelen aludir -por ejemplo- a expresiones como “tutor del CEUPO”, “tutorías del CEUPO”. Cuando se apela a preguntar específicamente sobre esta diferencia, existe coincidencia en marcar la “formalidad” como diferencia central. Es decir, que las tutorías están reconocidas institucionalmente (mediante resolución y accediendo los tutores a su cargo por concurso), mientras el CEUPO es una experiencia autogestiva.

Consideramos importante mencionar la existencia en la UNSa de estos espacios, porque tanto las reconfiguraciones identitarias como las experiencias en relación a los roles de género y la maternidad cobran características diferentes cuando tienen lugar en ellos.

Por último es importante caracterizar sucintamente a los tres pueblos a los que pertenecen las mujeres entrevistadas: wichí, kolla y diaguita. Los wichí registran los niveles más bajos de escolaridad entre los pueblos indígenas de Argentina. Entre ellos, sólo el 1,5% ha tenido acceso a la educación superior (INDEC, 2010). Asimismo, son quienes muestran la mayor vitalidad en el uso de la lengua indígena y su residencia es predominantemente en comunidades rurales (Ossola, 2015). Los kollas -junto a los mapuches- son quienes mayores porcentajes de escolaridad presentan entre los pueblos indígenas de Argentina (INDEC, 2010). Según los datos relevados en la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI), 19,9% de los kollas entre 15 y 49 años, han finalizado sus estudios secundarios y al menos ingresado al nivel superior (INDEC 2004-2005). Además, los kollas son mayoría

entre los estudiantes indígenas de la UNSa (Rodríguez, 2020). El pueblo Diaguita Calchaquí reivindica la revalorización identitaria ancestral, ingresando en distintos escenarios políticos e institucionales y generando espacios de lucha, autonomía y resistencia cultural. La ECPI muestra que el 16,5 % de este pueblo entre 15 y 49 años finalizaron el nivel secundario y menos de la mitad ingresaron al nivel superior. A partir de los datos obtenidos por la Dirección General de Estadísticas de la UNSa, en el año 2017, se preinscribieron treinta y nueve estudiantes que auto adscriben al pueblo Diaguita Calchaquí para cursar carreras de grado que ofrece dicho establecimiento.

Redefiniciones identitarias en la educación universitaria

Para la mayoría de las y los jóvenes indígenas que transitan por la educación superior, ésta aparece como un punto de inflexión en sus experiencias de vida. Los conocimientos que adquieren durante la formación académica, así como en la participación en proyectos extracurriculares y las relaciones interpersonales que cada uno genera con su grupo de pares, producen reconfiguraciones identitarias que usualmente combinan y articulan elementos de sus pueblos con elementos de la cultura occidental (Crazny *et al* 2018). Al respecto y en relación al valor de la participación en espacios como el CEUPO y ProTconPO, una de las entrevistadas sostiene:

Así que creo que estos espacios nos permiten seguir manteniendo la cultura, porque creo que eso es importante: uno viene de una comunidad para formarse, pero no para olvidarse de la cultura, porque ¿qué sentido tiene venir a formarme y después me formo en todo lo que me enseñaron en la Universidad y me olvidé todo lo que aprendí en la comunidad? (Estudiante wichí, 2018).

En este sentido, “(...) la educación superior terciaria y universitaria puede pensarse como una bisagra respecto a experiencias previas, en donde se ponen en juego posiciones de clase, de edad, de procedencia y de género” (Ossola *et al*, 2019 p.25). En las experiencias universitarias de las entrevistadas se evidencia una reconfiguración identitaria que tiende a la reivindicación y revalorización de su

pertenencia indígena. Esto ocurre, incluso, en quienes durante su trayectoria escolar previa, optaron por “resguardar” (Sulca, 2018) esta pertenencia. Sulca (2018) elabora una valiosa explicación de este proceso, al describir en primera persona cómo se alejó de su identidad indígena durante la mayor parte de su trayectoria escolar, para evitar la discriminación, pero el tránsito por la universidad la cambió sustancialmente. De tal modo, reconoce que los procesos (de)formativos de la academia le permitieron alejarse del sufrimiento que relacionaba con su identidad indígena y, en ese sentido, reencontrarse de forma diferente con esta identidad que, no había destruido, sino resguardado (Sulca, 2018).

Esto evidencia que los/as jóvenes indígenas “desarrollan identidades no solo plurales sino también “entrecruzadas”. No son parte ni de su mundo de origen ni del nuevo mundo en el que se encuentran, sino del “entre” de los dos mundos” (Tubino, 2012, p. 123).

Sin embargo, teniendo en cuenta la perspectiva situada elegida para el análisis, es importante no realizar generalizaciones de amplio rango. En tal sentido, también hay situaciones en que la reivindicación de lo indígena no tiene lugar como consecuencia de la experiencia universitaria, sino que se configura en otros ámbitos. Una de las entrevistadas, nos comenta: *“a pesar de que yo venía con una idea de que ‘ésta es mi identidad y es quien soy’, yo creo que el CEUPO me ayudó más a fortalecer todavía eso”* (Estudiante Kolla, 2018). En este fragmento se observa la intención previa de reivindicar su identidad. También se puede analizar cómo los espacios que habita en la institución tuvieron incidencia en los modos de reconfigurar su identidad, a partir del fortalecimiento de esa reivindicación.

Las reconfiguraciones identitarias tienen lugar no sólo en el escenario educativo, sino también en sus lugares de origen. Los estudiantes indígenas no cortan lazos con sus comunidades y en esos “retornos” (Czarny, et al, 2018) se encuentran con situaciones en que se evidencian sus “identidades entrecruzadas” (Tubino, 2015). En relación a esto, podemos retomar el siguiente pasaje: “Entonces es como que, venir a la ciudad y ya tener otro pensamiento, es como que también vos vas allá [al pueblo o comunidad de origen], lo expones y lo explicas y es como que te miran como bicho raro” (Estudiante Diaguíta, 2016).

Por su parte, los procesos identitarios de los/as estudiantes indígenas en el espacio educativo se encuentran redefinidos según las prácticas culturales del pueblo al que pertenecen (López Guerrero y García Álvarez, 2016), por ejemplo, la cuestión de la lengua es un aspecto central en la reconfiguración identitaria de los estudiantes wichí. Ossola (2013b) reconoce como una de las principales connotaciones de la lengua wichí la de constituirse como herramienta para la unión grupal, permitiendo a los estudiantes universitarios pertenecientes al pueblo wichí resolver de forma colectiva el tránsito por un contexto nuevo (y diferente a los espacios sociales conocidos). Esta no es una situación que se replique entre estudiantes indígenas de otros pueblos, cuya primera lengua es el español, como es el caso de los kollas y los diaguitas.

Para cerrar el apartado queremos mencionar que estas reconfiguraciones identitarias no son estáticas ni acabadas, sino que son dinámicas y se encuentran siempre en procesos de negociación.

Relaciones de género y maternidades

En este apartado, focalizaremos en el análisis de las distintas articulaciones que se generan en las relaciones sociales a partir de la diferencia sexo genérica. En este sentido, entendemos que cada sociedad establece roles y prácticas diversas que están delimitadas por la diferencia sexual de los individuos, generando que las posibilidades y las experiencias de las/los jóvenes indígenas que asisten a la universidad estén atravesadas por distintas condiciones y condicionantes étnicas, etarias, generacionales, territoriales, y con más intensidad, especialmente en la juventud (Urteaga, 2010). En esta etapa, de manera específica, la diferencia de género puede surcar caminos distintos en las experiencias de varones y mujeres.

De este modo el acceso a la educación superior se experimenta de formas muy distintas para las y los jóvenes indígenas. Creemos que esta diferencia está signada principalmente por las significaciones, hábitos y creencias en torno al rol que ocupa la reproducción y el cuidado al interior de los hogares, ya que a partir de ello las formas de acceso y permanencia en la Universidad se distancian de un modo más profundo entre varones y mujeres. Para las/los jóvenes del pueblo wichí, por

ejemplo, el acceso de los varones a la educación superior se da a partir de trayectorias escolares diversas, donde podemos encontrar intermitencias, entre repitencia y abandono esporádico, e incluso habiendo formado sus propias familias y teniendo hijos. Para las mujeres wichí, en cambio, la inserción en las Universidades implica trayectorias escolares exitosas, la ausencia de hijos y matrimonio (Ossola et al, 2019).

Los primeros acercamientos de la Antropología a las mujeres indígenas fueron realizado residualmente, es decir, se las caracterizó a partir de observaciones secundarias y sin profundizar en ellas. Por lo general, se las describe en relación a tareas de cuidado y reproducción, que coincidían con las descripciones de las mujeres occidentales (González et al 2019). Cabe destacar que la mayor parte de estas etnografías eran realizadas por varones.

Entre las descripciones que se realizaron sobre ellas, la llegada de la menarca marcaba un antes y un después en la organización y las prácticas de las jóvenes al interior de la vida familiar y comunitaria. Este acontecimiento sigue siendo aún hoy un evento clave en los ciclos vitales de las jóvenes (Gómez, 2012).

Es cierto que la diferencia sexual, y la naturalización (esencialización) de la misma a partir del binomio genérico varón/ mujer se da desde el nacimiento, pero tras la llegada de la primera menstruación de las jóvenes, en lo que respecta a las prácticas educativas y las vivencias institucionales, la diferencia se enfatiza y se hace más notoria en el uso de los espacios, los modos de socialización y las actividades que realizan las y los jóvenes indígenas (Enriz y García Palacios citado en González et al 2019 p. 54).

El discurso de género, en relación a la primera menstruación de las jóvenes, las liga directamente al trabajo doméstico. Estos discursos, provenientes principalmente de los adultos de las comunidades, se encuentran en tensión con el crecimiento de los espacios públicos en las comunidades (Gómez, 2012). Nos referimos a la emergencia de nuevos espacios de socialización, donde el incremento de la escolarización y la mayor accesibilidad a instituciones educativas superiores para las y los jóvenes entran en tensión con los mandatos tradicionales. Esta diversificación de las experiencias y los entornos genera, en algunos casos, conflictos familiares y

comunitarios -especialmente en relación a las expectativas que se tienen sobre las jóvenes-. Al respecto, una de las entrevistadas comenta:

[Estudiar en la Universidad es] un gran logro, significa mucho, porque allá al ser un pueblo chiquito Iruya, como que la gente no tiene muchas aspiraciones, las familias mismas no tiene muchas preocupaciones de que los hijos estudien en una universidad. O como te decía antes, la visión que tienen los padres es que tenemos que, las mujeres, juntarnos y convertirnos en amas de casas y [...] no. ¡Eso no es todo! Hay cosas que se pueden hacer, que los tiempos cambiaron, ya no es lo mismo, que los únicos que estudian son los varones, ya no es así (Estudiante universitaria kolla, 2018).

En el fragmento citado, se pueden observar las expectativas que reposan, tácita pero también explícitamente, sobre las mujeres de las comunidades kollas, esperando de ellas principalmente, que contraigan matrimonio y que tengan hijos, y cómo ello puede entrar en tensión con la elección de las jóvenes por continuar con sus estudios superiores. Esta decisión no se considera compatible con la naturalización de la construcción sociocultural de sus roles, por ello las mujeres jóvenes que se oponen a las prácticas tradicionales de sus comunidades a partir del ingreso a la Universidad “se constituyen como transgresoras de la costumbre, lo cual, en ocasiones, tiene el costo de la estigmatización y la ruptura de sus lazos familiares” (Valladares 2008 p. 79). El siguiente pasaje de una de las entrevistas, ilustra lo planteado por Valladares:

les digo que no sé si voy a tener hijos, que no esperen de mí, nietos ni nada. Entonces es como que te miran rara. Tener independencia como mujer es muy fuerte para mis padres, para mis hermanos. Mis hermanos ya tienen familias [...] yo soy la que sigue sola, la que sigue en la UNSa, la que sigue estudiante, a pesar de los años, pero sigo. Eso es, marca la diferencia, soy una bicha rara (Estudiante Pueblo Diaguita, 2016).

Si bien ciertas situaciones tienden a ser cada vez más frecuentes, es importante remarcar la diversidad de modos en que se experimentan las identidades en relación a las diferencias de género, hecho que las torna singulares y únicas para cada

joven. También nos interesa visibilizar las diferencias que cada pueblo posee respecto a expectativas sobre los roles de las mujeres, y cómo estas expectativas se relacionan con la decisión de continuar con estudios superiores:

Así, por ejemplo, a diferencia de lo que ocurre con las jóvenes wichí (entre quienes prevalece la meritocracia y el hecho de no tener hijos), las estudiantes del pueblo kolla son mayoritariamente madres (Rodríguez Nuria, 2020). La maternidad entre ellas se articula con sus trayectorias escolares y asisten a algunas actividades académicas con sus hijos, desarrollando estrategias de ayuda mutua para atenderlos y simultáneamente cumplir con las exigencias universitarias (Sant'Ana et al, 2020 p.15-16).

Se observa una persistencia del mandato sociocultural imperante en la sociedad salteña, acerca de que la mayor responsabilidad del cuidado de los hijos e hijas recae en las mujeres, ya que, los varones, a pesar de ser padres, no suelen concurrir con sus hijos a la Universidad. No obstante, la tensión que se presenta para estas jóvenes universitarias entre las exigencias de seguir una carrera y la maternidad, en muchas oportunidades dificultan la continuidad de los estudios y la conclusión de los mismos. Es importante aclarar que dicha afirmación no es privativa de las jóvenes indígenas, estas vicisitudes son experimentadas por todas las estudiantes que son madres sin importar su procedencia cultural.

Sin embargo, existe entre las estudiantes kolla una relación con la maternidad que no les impide la continuidad de sus estudios, ya que hemos registrado la existencia de redes de ayuda y contención, en las cuales los niños forman parte de los entornos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el marco del ProTconPO. Se trata de redes de apoyo mutuo para el cuidado de los hijos e hijas que facilita la experiencia para todas ellas:

...tenemos muchos 'ceupitos' como digo yo, entonces entre ellas bueno 'vos vas a cursar en tal comisión yo te cuido el bebé, si no consigo lugar en el jardincito' y demás, bueno, todas esas prácticas solidarias y demás, las ponen en práctica (Coordinadora del ProTconPO, 2017)

De este modo, lo que puede identificarse como una situación de desventaja, también posibilita el desarrollo de relaciones comunitarias entre mujeres, que elaboran estrategias de reciprocidad. Ante el mandato sociocultural que las sobrecarga de tareas de cuidado, despliegan estrategias para compatibilizar esa tarea junto al estudio, evitando que cumplir con las expectativas de su rol como mujeres implique renunciar a su formación universitaria. Estas experiencias, que continuamos mapeando, resultan valiosas en las construcciones identitarias de estas jóvenes universitarias.

Conclusiones

El análisis realizado nos permite sostener que las identidades juveniles indígenas asumen nuevas significaciones al habitar la universidad. Estas significaciones se construyen de formas situadas y particulares, por lo que resulta necesario pensar las identidades a partir de los sentidos sociales que las/los mismos estudiantes indígenas producen. También es importante contemplar que se encuentran atravesadas por discursos y saberes -legitimados o no- que son abiertos, cambiantes e indefinidos.

Por consiguiente, es posible reconocer múltiples y variadas experiencias de los/as jóvenes indígenas como estrategias para permanecer en la educación superior.

Estas experiencias a menudo son compartidas entre los distintos pueblos, y en ocasiones se observan diferencias entre ellos. Esto último puede observarse, por ejemplo, en la situación diferenciada entre las estudiantes de pueblo wichi, para quienes resulta necesario postergar la maternidad a fin de acceder a estudios universitarios, mientras que para las estudiantes del pueblo kolla (que son madres), ambas actividades pueden conciliarse a partir de la creación de redes de ayuda mutua que les permiten sortear las complicaciones presentes por ser las principales responsables de las tareas de cuidado y concurrir a su vez a la universidad. Creemos que gracias a la creación de lazos comunitarios entre mujeres indígenas maternando, que se ayudan y contienen, pueden experimentar de un modo más ameno su tránsito por la educación superior. Es objeto de indagaciones futuras profundizar en cuáles son los alcances, las apropiaciones y las

reconfiguraciones de los sentidos de comunidad para las estudiantes indígenas que asisten a la Universidad Nacional de Salta.

Referencias bibliográficas

- Coronado, M., y Gómez Boulin, M. J. (2015). Orientación, tutorías y acompañamiento. En Educación Superior. Análisis de las trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas. Buenos Aires: Noveduc.
- Czarny, G., Ossola, M. y Paladino, M. (2018). Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización. *Antropología Andina*, 5(1), 5-17.
<http://revistas.unap.edu.pe/antroa/index.php/ANTRO/article/view/320/297>.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20171122033344/Biografia_educacion.pdf.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage
- Gomez, M. (2012). Tensiones espaciales y ansiedades sexuales: Memorias sobre la juventud de mujeres Qom (Tobas). En Vázquez Loba, V. (comp.), *Feminismos, religiones y sexualidades en mujeres subalternas* (pp.103-112). María Candelaria Sgró Ruata.
- González Martín, M., Cantore, A., García Palacios, M. y Enriz, N. (2019). Géneros, sexualidades e interculturalidad. Experiencias formativas de jóvenes mbyá y toba/qom en ámbitos escolares y sanitarios. En A. Hecht, M. García Palacios y N. Enriz (comps.), *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina* (pp. 51-66). Grupo Editor Universitario.
- Hanne, V. (2018). Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta. *Alteridad*, 13(1), 14-29. doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.01>.
- Hernández Sampieri, R. (2010) *Metodología de la investigación*. México: MacGraw-Hill Interamericana.

- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2010) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. República Argentina.
- López Guerrero, J. y García Álvarez, L. (2016). La construcción de lo juvenil en las experiencias migratorias de mujeres y hombres indígenas en dos contextos metropolitanos en México. En A. García, T. Cruz Salazar y R. Mena (coords.) Género y Juventudes (pp. 47-77). El Colegio de la Frontera Sur.
- Ossola, M. (2013a). Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11, (2), (pp. 547-562)
- Ossola, (2013b). Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias. Tesis Doctoral. Buenos Aires: UBA
- Ossola, M. (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. EDUNSE.
- Ossola, M., Mancianelli, G., Aliata, S. y Hecht, C. (2019) Experiencias de jóvenes wichí y toba/qom en la educación superior en Chaco y Salta. En A. Hecht, M. García Palacios, M. y N. Enriz (comps.), *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom wichí y mbyá-guaraní de Argentina* (pp. 21-36). Grupo Editor Universitario.
- Rodríguez, N. (2020) Interculturalidad y Universidad: Desarrollo, avances y perspectivas del Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios en la Universidad Nacional de Salta (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.
- Sant 'Ana F., Di Pietro, N., Mira A., Rodríguez N., Ossola M. (2020) Experiencias de jóvenes indígenas en educación superior En: Czarny G., Ossola M., Paladino M.(coord.) *Educación en la diversidad: Jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades*, CLACSO ,3, 7-18.
- Sulca, E. (2018) Autobiografía y subjetividad. Significados de las experiencias escolares desde mi ser indígena. *Actas de las IX Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace*. Buenos Aires: UBA.

- Tubino, F. (2012) La universidad frente a los retos de la diversidad cultural en América Latina. En, R. Cuenca (comp.) Educación superior, movilidad social e identidad (pp. 117- 132) Instituto de Estudios Peruanos.
- Urteaga Castro Pozo, M. (2010) Género, clase y etnia. Los modos de ser joven. En R. Reguillo (coord.), *Los Jóvenes en México* (pp.15-51). FCE.
- Valladares, L. (2008) Ser mujer y ser joven en las comunidades indígenas de México. En, L. Pérez Maya (coord.), *Jóvenes Indígenas y Globalización en América Latina* (pp. 69-91). INAH