

Entre *permisos* y *ejemplos*. Reconfiguraciones familiares entre los jóvenes universitarios wichí en el noroeste argentino

María Macarena Ossola
Universidad Nacional de Salta, Conicet

RESUMEN: *Desde ciertas perspectivas teóricas se considera que el seguimiento de trayectorias escolares prolongadas entre los jóvenes y adultos indígenas provoca disrupciones y resquebrajamientos en los vínculos entre éstos y las comunidades a las que pertenecen. Este artículo presenta resultados de una investigación etnográfica sobre las experiencias socio-educativas de jóvenes indígenas que cursan estudios de grado en universidades argentinas convencionales. Su objetivo es analizar el impacto de las nuevas trayectorias formativas desarrolladas por un grupo de jóvenes wichí en la organización indígena familiar y comunitaria. Los datos se refieren a la reconfiguración de los vínculos entre los jóvenes, las madres, los padres, las hermanas y los hermanos en torno a las expectativas que cada sector elabora sobre la adquisición de saberes escolares. El corpus se compone de entrevistas, conversaciones informales y registros de observaciones participantes en una comunidad wichí ubicada en la provincia de Salta, Argentina. En las conclusiones se señala que la continuidad de carreras universitarias entre los jóvenes wichí produce tensiones y reordenamientos familiares en el marco de una marcada vigencia de la organización indígena familiar y comunitaria.*

PALABRAS CLAVE: *indígenas, wichí, jóvenes, universidades, familia, Argentina.*

ABSTRACT: *Based on certain theoretical perspectives, it is considered that for indigenous youth and adults, long school trajectories cause disruptions and cracks in the bonds between them and the communities to which they belong. This paper presents the results of ethnographic research regarding the socio-educational experiences of indigenous undergraduate students in Argentinian universities. The main purpose of this document is to analyze the impact of the latest formal education developed by a young Wichi group regarding the organization of the families and indigenous communities. The data makes reference to the reconfigurations of the bonds between young people, parents and siblings, regarding the expectations that each group has about the acquisition of knowledge at school. The corpus consists of interviews, informal conversations and participant observation records amongst a Wichi community located in the province of Salta, Argentina. The findings show that among young Wichi the extended length of university careers*

produces tensions and family rearrangements, in a context in which both the family and the indigenous communities undergo a marked enforcement of organization.

KEYWORDS: *indigenous, wichi, youth, universities, family, Argentina.*

INTRODUCCIÓN

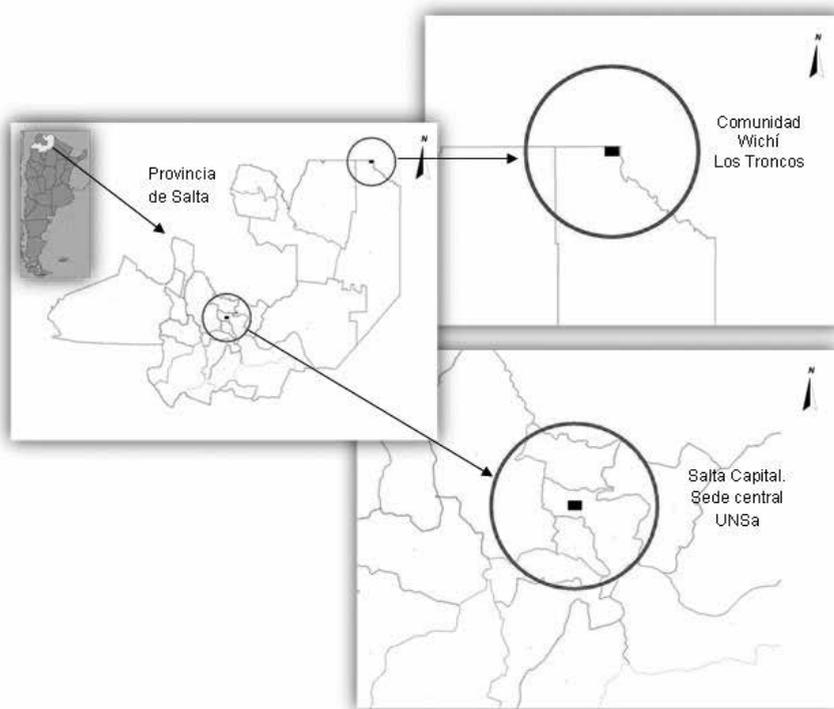
Los wichí son un pueblo indígena que se ubica en la región del Gran Chaco.¹ En Argentina los asentamientos wichí se sitúan en la franja de territorio que se extiende desde el río Pilcomayo hasta el río Bermejo (Chaco Central), en las provincias de Salta, Formosa y Chaco. La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas identificó a 40 036 personas miembros de esta etnia en el país [INDEC 2004-2005]. Antiguamente cazadores-recolectores, en la actualidad los wichí combinan prácticas de autosubsistencia (sobre todo la pesca, pero también la caza y la recolección de frutos) con trabajos remunerados (destacan los cargos en relación con las dependencias del gobierno municipal o provincial) y la recepción de ingresos económicos provenientes del Estado (programas sociales a los que acceden por su posición socioeconómica desfavorable, no por su condición étnica).

En términos generales, los wichí sobresalen entre los pueblos indígenas argentinos por dos razones: la prevalencia en el uso de la lengua indígena (para 90% de la población wichí su primera lengua sigue siendo la lengua indígena, según Censabella [2009], y la marcada desigualdad en el acceso a bienes y servicios relacionados con la salud, educación y vivienda, entre otros. Al respecto, cabe destacar que, junto a los mbyà guaraní, los wichí representan los índices más acuciantes de exclusión del sistema educativo formal [INDEC 2004-2005 y Unicef 2009]. De este modo, mientras la vitalidad de la lengua wichí puede entenderse como una manifestación de resistencia étnica [Hecht 2006], la restricción al acceso de servicios escolares y sanitarios continúa marcando la brecha que separa a los pueblos indígenas argentinos de la población total, señalando también las diferencias que existen al interior del colectivo indígena.

¹ El Chaco es una extensa planicie ubicada en el centro de Sudamérica. Es atravesada por el Trópico de Capricornio y comprende la parte sudeste de Bolivia, nordeste de Argentina y oeste de Paraguay. El Chaco se divide en tres subregiones: boreal, central y austral. El clima chaqueño es tropical, cálido y semidesértico.

Este artículo se sustenta en una investigación etnográfica realizada entre los años 2009 y 2013 en Los Troncos,² una comunidad asentada en el Departamento Rivadavia (provincia de Salta, Argentina) que cuenta con una población de aproximadamente 1000 habitantes (98% de los cuales pertenecen a la etnia wichí). La comunidad se encuentra a 600 km de la ciudad de Salta (cabecera de la provincia del mismo nombre) y se emplaza sobre los márgenes del río Pilcomayo, en un espacio de frontera con Bolivia (véase la figura 1).

Figura 1



Mapa de la Provincia de Salta con detalle de la comunidad Los Troncos y Salta Capital.

Fuente: elaboración del ingeniero Pablo Campos (2010).

² El nombre de la comunidad indígena es ficticio, como también lo son los nombres de pila asignados a los participantes de la investigación.

La comunidad cuenta con una escuela primaria desde la década de 1950 y una secundaria en funciones desde mediados de la década del 2000. Nuestro objeto de análisis fueron las interacciones producidas entre un grupo de cuatro jóvenes wichí (Pedro, Luis, Esteban y Julio) —que ingresó a cursar carreras de grado convencionales en la Universidad Nacional de Salta (Salta Capital) entre los años 2008 y 2010— y sus interlocutores adultos (en la universidad y la comunidad indígena). Las trayectorias formativas de este grupo de Jóvenes Universitarios Wichí (JUW) destacan por su singularidad: ingresaron a la educación básica a la edad preestablecida, realizaron la totalidad de su escolaridad primaria y secundaria en los tiempos y edades normados (a pesar de que ambas fueron impartidas en español y por maestros no indígenas) y entraron a la universidad al año siguiente de haber concluido el nivel medio (lo cual generó un hecho inédito en la comunidad). Actualmente cursan estudios de grado en la Facultad de Humanidades (profesorado en filosofía, profesorado en ciencias de la educación y licenciatura en antropología).

El objetivo de este estudio sobre la profesionalización de indígenas en universidades convencionales, que se realiza tomando como marco teórico los lineamientos de la etnografía de la educación latinoamericana, es identificar las repercusiones de estas nuevas trayectorias escolares en el seno de la organización familiar wichí.³ Los antecedentes de estudio muestran que existen expectativas dicotómicas respecto de la titulación de los jóvenes: para unas personas el ingreso a niveles superiores de escolaridad implica la pérdida de vigencia de los valores y prácticas indígenas, en tanto que otras consideran que la profesionalización de las y los jóvenes en universidades convencionales redundará en el empoderamiento y revitalización étnica [Czarny 2011; Paladino 2011]. Frente a esta situación se asume a la etnografía como la estrategia que nos permite situarnos en la cotidianidad de los procesos sociales (y escolares) entre los wichí de Los Troncos. Respecto de la recolección de información, ésta se obtuvo mediante entrevistas a JUW, docentes de secundaria y directivos de la escuela primaria, así como mediante la participación en diferentes actividades comunitarias en las que se interactuó con los miembros de la comunidad: líderes políticos, ancianos, padres, madres, niños y jóvenes.

³ Los estudios de la etnografía de la educación latinoamericana permiten reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones reales del entramado social-educativo, reconociendo las relaciones de desigualdad social que caracterizan a las sociedades del subcontinente y tomando a las instituciones de educación formal como arenas políticas en donde se negocia y recrea la diferencia [Levinson *et al.* 2007].

ORGANIZACIÓN SOCIAL, SOCIALIZACIÓN Y ESCOLARIDAD ENTRE LOS WICHÍ

Para comprender las ubicaciones sociales que ocupan/disputan los juw es necesario tener en cuenta la complejidad de la organización social de los wichí, la cual involucra aspectos individuales, familiares y comunitarios; así como los vínculos con el movimiento indígena más amplio (supraes-tatal o internacional). Sucintamente, las etnografías señalan dos esferas de organización social diferentes entre los wichí: la familia cercana y el grupo de pertenencia más amplio:

En la conciencia wichí de todas las aldeas o lugares (*le-wet*) pesan dos realidades [...] significativas para su organización social: la familia y el grupo. Expresan ambas dimensiones con una misma palabra, *inyój*, pero con diferentes aditamentos según la amplitud que quieran dar al concepto: para el grupo de pertenencia agregan la calificación de 'lugar', es decir, *o-ijnyój-ta-wet* (mi familia del lugar), en cambio dicen *o-ijnyój-ta-slóm'ya* (mi familia propia) para referirse al núcleo parental reducido [Rossi 2003: 131].

Entre tales esferas existe complementariedad, pero también disputas en relación con las demandas de pertenencia y lealtades de los individuos. En este sentido, los procesos de escolarización de las generaciones jóvenes permiten entrever los espacios compartidos y aquellos disputados entre el ámbito familiar ampliado (la comunidad) y el ámbito familiar reducido (la familia). Estas tensiones cobran un sentido relevante cuando se analizan las relaciones entre los saberes tradicionales y los conocimientos que se adquieren en la escuela. Los estudios en esta área muestran que los vínculos entre los medios de socialización indígena y la escolaridad formal constituyen procesos complejos, en los que se ponen en juego las construcciones sociales respecto de lo que implica ser una persona educada [Levinson *et al.* 1996], así como la elaboración de proyectos sociales e individuales de futuro [Hecht 2006]. En relación con este debate, Hecht [2010] indica que la escuela se presenta ambigua y simultáneamente como un agente habilitante y limitante para las sociedades indígenas. En esa tensión cobran vital importancia tanto la preservación de las pautas culturales propias como la adquisición de destrezas y habilidades relacionadas con el mundo blanco. Para conocer a fondo este aspecto es necesario explicitar cómo ha sido caracterizada la socialización entre los wichí y de qué manera se ha abordado el proceso de escolaridad formal de los niños, niñas y jóvenes indígenas.

La socialización en el seno de las familias wichí ha sido caracterizada como un proceso continuo para buscar una convivencia social armónica

que se oponga a la delincuencia (*amukweyá*). Las habilidades y destrezas transmitidas de manera intergeneracional se caracterizan por cultivar una “buena voluntad”, lo que para los wichí hace la diferencia entre un ser natural y una persona, o sea, entre el individuo no socializado y el socializado [Palmer 2005]. Asimismo, se señala que:

Entre las características sobresalientes de la sociedad wichí se destaca su comportamiento hacia los niños y sus estrategias de educación. Para ellos ‘educar’ o ‘educarse’ es vivir la vida día a día en la comunidad [...] respetar a los demás en todo; es aprender a plantar, recolectar, cazar, escuchar de boca de los ancianos la tradición, sus mitos y secretos milenarios; es participar en los juegos y ceremonias colectivas. La práctica educativa consiste en la adquisición de habilidades en función de la fabricación de utensilios, el logro de recursos y la interiorización de valores éticos y morales [Rossi 2003: 140].

Así, la educación entre los wichí se produce en contextos cotidianos, en vez de en lugares exclusivos para ello e impartida por personas que se desempeñen de manera particular como enseñantes [Pérez *et al.* 2012]. El método que aplican, más bien, es la separación por generaciones, siendo las mayores las que se encargan de educar a las nuevas. Al respecto es importante indicar que la formación de la persona wichí reviste tres tipos de aprendizajes simultáneos:

Al no separar entre los contenidos y el contexto social en el que se aprende, el aprendizaje es siempre el aprendizaje de una actividad (por ejemplo la pesca), de contenidos específicos (cómo armar la red, cómo funcionan los ciclos de los ríos), pero también y fundamentalmente, es aprender sobre los vínculos que hacen al tejido de las relaciones sociales [Wallis 2010: 163].

De esta manera, entre los wichí el sentido de aprender y de formarse como persona es indisoluble de las relaciones sociales que se construyen, y que sirven de soporte para el proceso educativo. Cabe destacar que este fenómeno no se produce de manera exclusiva entre los wichí, o entre los pueblos indígenas, pero el análisis de la construcción y reformulación de los vínculos sociales en comunidades indígenas es importante para comprender los modos de apropiación e interpenetración de saberes en el marco de la realización de trayectorias escolares prolongadas, como las desarrolladas por los juw.

Al contrario de la socialización comunitaria, los procesos de escolarización han sido caracterizados como procesos exógenos, los cuales muchas

veces producen efectos disruptivos para los pueblos indígenas [Wright y Mendoza 1986; Messineo 1999; Borzone y Rosemberg 2000]. Así, en un primer momento la escuela fue considerada una marca de otredad e imposición cultural para estos pueblos, debido principalmente a su carácter nacionalizante, castellanizador y negador del valor de la diferencia cultural [Hirsch y Serrudo 2010]. Sin embargo, los cambios en el contexto internacional, las políticas adoptadas a nivel nacional y provincial, y los años de convivencia entre la escuela y las comunidades indígenas implicaron procesos de negociación, resistencia y apropiación de la escuela por parte de las comunidades wichí [Hecht 2006]. En nuestra investigación se sostiene que la escuela forma parte de la vida cotidiana de los wichí y que la situación actual de Los Troncos no puede ser entendida al margen de esta institución, ya que, más allá de que la escuela establezca prioridades formativas (expresadas en el currículo), la misma se constituye como un ámbito de participación (ciudadana y comunal) privilegiado.⁴ La importancia de la escuela en las sociedades wichí del Pilcomayo salteño ha sido definida por Wallis [2010] a través del análisis de dos vocablos que en lengua wichí expresan la dimensión opuesta, pero simultáneamente complementaria de la educación escolar y la educación indígena:

La lengua wichí, en la variedad dialectal del Pilcomayo, contiene dos expresiones verbales que reflejan una clara conciencia de dos formas de conocimiento: una integradora y otra parcializada. Cuando los wichí quieren referirse a una persona que ha logrado esa formación integrada dicen *ta yahan honhatej*, que se podría traducir como 'él o ella que conoce el mundo' y conlleva el sentido de ser sabio y conocer cómo relacionarse con la gente y todos los seres del mundo [...] En cambio, una segunda expresión, de uso muy frecuente en la actualidad y muy ligada a la educación escolar se refiere a la persona que ha adquirido conocimientos especiales, habilidades o competencias, *ta yahanche makej*. Hoy en día se aplica esta expresión especialmente a los que son hábiles en manejar la lectoescritura, los trámites y las gestiones con los aparatos públicos y políticos [Wallis 2010: 155-156].

⁴ La escuela representa para los wichí un lugar importante en el que se emplaza el pozo de agua que abastece a toda la comunidad (recurso estratégico para la supervivencia en el Chaco, un área semidesértica), se canaliza la entrega diaria de alimentos para los niños y las niñas que asisten a clases, se conforma una compleja red de relaciones y vínculos para el acceso a cargos rentados (para indígenas y no indígenas), y se efectúan demandas y reclamos a los gobiernos (municipal, provincial y nacional), las cuales sobrepasan las esferas propiamente educativas.

La formación integradora y la formación parcializada conllevan diferencias en los modos de establecer las relaciones de enseñanza y aprendizaje, en el uso de las lenguas (español en la escuela y wichí en las familias) y en los tiempos y modos para establecer la comunicación —privilegiándose en la escuela la educación mediante la escritura y en la familia la educación por vía oral— [Ossola y Hecht 2011]. Cada uno de estos conocimientos se asocia también a grupos etarios distintos: los saberes que forman parte de la cultura propia se ligan a la generación de los ancianos, mientras los saberes vinculados a la lectoescritura se relacionan con los jóvenes que realizan trayectorias escolares más prolongadas.

Sin embargo, los vínculos entre los tipos de conocimientos y los grupos etarios que los poseen (y/o transmiten) no son unívocos. En este sentido, el acceso de los JUV a la universidad constituye un fenómeno singular —y de escala aún reducida— en el que pueden entrecruzarse los roles que desempeñan el acceso a saberes, posiciones y vínculos sociales legítimos entre los miembros de Los Troncos. Se trata de un proceso fluctuante y dinámico, en el que las esferas individuales, familiares, comunitarias y transnacionales se interpenetran y redefinen en vistas a contribuir al sostenimiento de un “modo de vida wichí” en el marco de una sociedad capitalista y globalizada [Ossola 2010].

ENTRE “PERMISOS” Y “EJEMPLOS”.

RECONFIGURACIONES DE LOS VÍNCULOS FAMILIARES

En este apartado se analiza de qué modo la decisión de que los JUV estudien en la Universidad Nacional de Salta (UNSa) modifica los lazos familiares en tres sentidos: en primer lugar, posiciona a los padres y las madres como responsables de conceder el “permiso” y de actuar como garantes de la ausencia de los hijos; en segundo lugar, otorga a los jóvenes un espacio de acción en el que deben demostrar que se diferenciarán de las generaciones de primos y hermanos mayores (quienes han regresado sin titularse de la educación media y/o superior no-universitaria) y, en tercer lugar, se auto-posicionan como “ejemplo” para los hermanos y primos menores.

Es importante indicar que analizamos las filiaciones de los jóvenes wichí con sus familias y grupo étnico apelando a las categorías de grado y grupo de edad [Radcliffe-Brown 1929 *apud* Kropff 2010]. Las mismas son útiles para vincular a los individuos en redes de deberes, obligaciones y contraprestaciones con comunidades mayores y con base en vínculos etarios. Los grados de edad se conforman a partir de la colección finita de

reglas que los individuos deben cumplir de acuerdo con las distintas etapas por las que su vida transcurre al interior de una sociedad. Así, los grados de edad suelen establecer divisiones tales como: niñez, juventud, adultez, vejez, etc. La pertenencia a un grado de edad implica la asunción de una identidad social particular [Kropff 2010]. Por otra parte, un grupo de edad se constituye a partir de la creación de un colectivo por parte de sujetos que han transitado por una misma experiencia durante el mismo periodo temporal. Esta experiencia debe ser socialmente significativa, a la vez que originaria —en el sentido de que origina una situación nueva, que no existía con anterioridad en el grupo [Kropff 2010]. Los JUV forman parte del sector joven de Los Troncos (grado de edad) a la vez que generan un grupo social nuevo, con mayor acceso a la escolaridad formal (grupo de edad).

En primer lugar es necesario señalar que los vínculos entre los JUV y sus *ijnyój-ta-slóm'ya* (familias propias) no han sido homogéneos ni lineales. Al contrario, pueden destacarse diferentes etapas en los vínculos entre los JUV y sus padres, hermanos y otros parientes cercanos. Estas etapas se relacionan con los diferentes momentos que involucran el hecho de asistir a la universidad: tomar la de decisión de ingresar a la UNSa,⁵ el apoyo emocional durante el primer año, el sostén afectivo durante la permanencia, etc. Más allá de las particularidades temporales, la “familia propia” pareciera constituir el soporte imprescindible de los jóvenes, convirtiéndose en un ámbito de apoyo significativo. Sin embargo, este apoyo no está exento de tensiones y redefiniciones. Éstas se manifiestan en diferentes momentos, por ejemplo, respecto de la decisión de ir a la UNSa, Luis comenta:

Luis: Y todo se eligió en el colegio. Los profes de la UNSa decían que tenían lugar en Salta para dos [jóvenes], pero nosotros hicimos la notita y pedimos para cuatro... y finalmente vinimos los cuatro.

Macarena: ¿Y tus padres sabían de esto?

Luis: Nada, absolutamente. Llegué [al hogar] el mismo día que me venía para Salta y le dije: Mamá, me voy para Salta.

Macarena: ¡¿En serio no le dijiste nada?!

Luis: Nada de nada, dije que me iba nomás. (20 de noviembre de 2009.)

⁵ El ingreso de los jóvenes a la universidad se produce en el marco de un “acuerdo” entre un grupo de docentes universitarios que realizaban trabajo de campo en Los Troncos y los jóvenes que estaban terminando su formación de nivel medio. El ingreso no estuvo exento de conflictos y tensiones respecto de la selección de los beneficiarios y la elección de las carreras.

Este relato contrasta con otros registros obtenidos durante conversaciones informales mantenidas con los padres y las madres de los jóvenes. Los padres de Luis señalan:

Yolanda, madre de Luis: Porque aquí ellos no hacen nada así, sin [nuestra] autorización, sin permiso. Nosotros queríamos [que fueran a estudiar a] Tartagal. Salta no, Salta es muy lejos. Pero bueno, al final les dijimos que sí. (Conversación informal, 19 de mayo de 2010.)

Evaristo, padre de Luis: Ellos nos pidieron nuestro permiso. Porque sin el permiso no van a ninguna parte. (Conversación informal, 17 de noviembre de 2010.)

Relatos obtenidos en otros grupos (principalmente segmentos no-indígenas) conducen a deducir que la decisión de realizar estudios en la capital salteña se produjo en el marco de complejas negociaciones entre diferentes grupos involucrados: docentes de la secundaria, profesores universitarios, jóvenes aspirantes a la universidad, padres, madres, ancianos y líderes comunitarios. De este modo, los registros que reproduzco de manera textual expresan configuraciones de sentido en las que los sujetos reelaboran construcciones personales —desde un lugar-momento específico (la entrevista o conversación informal)— respecto del rol central que cada sujeto afirma haber tenido en la decisión de que los jóvenes fueran a estudiar a Salta. Desde esta posición considero que sería un error juzgar las narrativas en términos de veracidad o falsedad, creo que, más bien, hay que considerarlas válidas en tanto dan cuenta de la multidimensionalidad del fenómeno abordado. Así, las intervenciones de los participantes en la investigación explicitan las construcciones de sentido que ellos realizan respecto del ingreso de los JUV a la universidad, las cuales se encuentran atravesadas por procesos sociales, mandatos e institucionalidades de diferentes órdenes.

Retomando la decisión de realizar estudios superiores en la ciudad de Salta, hay que hacer notar que, en el marco de la obtención del visto bueno de los padres, surge como un aspecto relevante el otorgamiento de un “permiso”. Contar con la autorización de los padres se torna un aspecto importante para dejar por un tiempo la comunidad y para lograr que la familia actúe como intermediaria entre los JUV que “salen” (expresión local con la que se refieren a quienes se alejan temporalmente del asentamiento comunitario) y los intereses de la comunidad —que exige estar siempre enterada de las acciones y movimientos de sus miembros—. De esta manera, el grupo familiar primario (la familia del hogar o *o-ijnyój-ta-wet*) asume

la responsabilidad de la ausencia de los jóvenes en el ámbito de la familia ampliada, el grupo (*o-ijnyó-j-ta-slóm'ya*). Aquí tiene una gran importancia el apoyo y acompañamiento asumido por los padres y las madres, quienes aconsejan a los JUV durante el periodo en que cursan sus carreras de grado, y en el cual he registrado palabras de apoyo a los jóvenes, las que en ciertas ocasiones se traducen en incentivos para continuar con los estudios y en otras en su apoyo para regresar a la comunidad:

Luis: Va, de no haber sido por mi mamá, yo nunca estaría aquí estudiando en la universidad. Ella me da fuerzas, siempre me apoya. (JUV, 20 de noviembre de 2009.)

Pedro: Qué se yo, si mi mamá, si no me hubiera incentivado, no estuviera acá yo. (JUV, 22 de septiembre de 2009.)

Julio: Y por ahí, viendo todo lo que a nosotros nos cuesta [el estudio], por ahí tus padres te dicen: Está bien, [ya sabemos que] es muy difícil ir para allá [la ciudad de Salta]. Aferrate más a nuestras cosas y seguí lo nuestro, quedate aquí [en Los Troncos], salí a pescar. (JUV, 24 de noviembre de 2009.)

Vemos entonces que el vínculo parental se funda en un tipo de arreglo entre los padres, las madres, los estudiantes, y entre todos éstos y la comunidad. Es a partir de esto que los padres y las madres forman una generación intermediaria que opera administrando permisividades y obligaciones entre los JUV y las interpelaciones de la comunidad mayor —principalmente los caciques y ancianos—. Estos últimos observan como necesaria la presencia de los miembros jóvenes en tanto los mismos se encuentran habilitados para contribuir al sostenimiento económico de sus familias (reproducción doméstica), hallándose también en edad de formar nuevas familias —y de esa forma contribuir a la reproducción social—. Por ello el apoyo de los padres se vuelve un elemento imprescindible para el sostenimiento afectivo y social de los jóvenes durante el periodo en que cursan sus estudios universitarios.

Por otra parte, la experiencia de ingreso a un nivel educativo que no ha sido alcanzado con anterioridad por ningún miembro de Los Troncos permite la creación, al interior de la comunidad, de un grupo de edad que incluye exclusivamente a los JUV. En estos términos los jóvenes asumen que deben romper con el “mal ejemplo” que sus primos y hermanos mayores dejaron en la memoria de la comunidad cuando partieron a estudiar (generalmente la secundaria o escuela media superior).

Pedro: Y la comunidad ya vio que otros [hermanos y primos mayores]⁶ salieron a [estudiar a] Tartagal. Y volvieron sin nada. Bueno... con familia quizás, pero del cartón [título] nada. (Juw, 22 de septiembre de 2009.)

De esta forma, los Juw asumen que deben realizar trayectorias escolares exitosas y ejemplares —en los términos sociales de su familia y comunidad—. Esto no es importante sólo desde el punto de vista de los adultos, sino que las propias trayectorias escolares de los hermanos y primos más pequeños se encuentran vinculadas a los resultados que ellos obtengan de su paso por la universidad. Surge de esta manera la figura del Juw que debe convertirse en un “ejemplo” positivo para sus hermanos y parientes menores.

Esteban: En mi caso yo me autodiscriminaba... va... más que nada porque como no conocía una persona, un ejemplo, digamos. Alguien que haya dicho esto del estudio, más que nada, me hubiera servido a mí [tener un ejemplo y] de hacerme pensar en estas cosas [estudiar]. (Juw, 20 de abril de 2010.)

Pedro: Y entonces como que mi hermanita me ve a mí y yo creo que piensa, ¿no?, que por qué no estoy, que por qué hablo así, digamos, con otras palabras a veces. Y yo le digo a ella que estudie, siempre le digo que estudie mucho, así, después puede ayudar ella también. (Juw, 22 de septiembre de 2009.)

Luis: Mi hermanita, la que tiene ahora seis años, hizo su pre-jardín el año pasado, y bueno, mi mamá me contó que cuando empezaron las clases estaba muy ansiosa, por ahí le comentaban que ella tenía un hermano que está estudiando en Salta, y como que mi hermanita quiere seguir esos pasos, para llegar a ser como yo ahora en este tiempo, estudiando. (Juw, 20 de noviembre de 2009.)

El acceso a una escolaridad prolongada por parte de los Juw constituye una experiencia novedosa, socialmente significativa y, a la vez, originaria. Con ello nos referimos a que los Juw crean, al interior de la comunidad de Los Troncos, un grupo de edad, o una generación diferenciada en el seno de la organización social wichí. Este nuevo grupo de edad se caracteriza por haber egresado de manera conjunta de la secundaria, y haber ingresado a la universidad. Aquí, la alusión a la palabra universidad implica una valoración positiva por parte de las comunidades indígenas. Una experiencia

⁶ Palmer [2005] indica que en el sistema de parentesco wichí no existen distinciones entre *siblings* (hermanos) y primos (tanto cruzados como paralelos).

universitaria, en ese sentido, es mucho más valorada que una experiencia de nivel medio superior. Se conocen algunas experiencias universitarias, aisladas, anteriores, las cuales se caracterizan por no haber generado egresados. La generación de un nuevo grupo de edad permite redefinir las relaciones entre los parientes cercanos, estableciendo nuevas prioridades formativas entre los wichí del Pilcomayo salteño. En consecuencia, los saberes transmitidos por las generaciones mayores y los conocimientos adquiridos en la escuela comienzan a interrelacionarse de un modo novedoso, en el que ambos confluyen para dar cuenta de la realidad wichí contemporánea.

CONCLUSIONES

En este artículo indagamos sobre las reconfiguraciones de los vínculos entre los JUV y sus padres y hermanos. Esta tarea ha permitido deconstruir algunas imágenes sedimentadas sobre las comunidades indígenas contemporáneas, mostrando la diversidad de posiciones sociales que coexisten en la vida comunitaria y la pluralidad de interpelaciones que reciben los JUV con base en la ocupación de un lugar socioetario particular: el “sector joven”.

Afirmamos que el ingreso de los JUV a la universidad produce reacomodos en los lazos sociofamiliares (los cuales involucran complejos aspectos de interpenetración entre la familia cercana y el grupo de pertenencia) y en la redefinición de expectativas respecto de la educación formal. En este nuevo proceso destacan: el rol de los padres y las madres —quienes deben otorgar el “permiso” para ir a la ciudad a estudiar— y el vínculo mantenido entre los JUV y sus hermanos —un lazo social fundado en el “ejemplo”.

La adquisición de un “permiso” se relaciona con un tipo de garantía en el que los padres de los JUV depositan su confianza en ellos, comprometiéndose a actuar como intermediarios entre ellos —temporalmente fuera del asentamiento comunitario— y los adultos y ancianos de la comunidad. En el análisis de los vínculos entre los JUV y sus padres es importante destacar que, si bien ninguno de estos jóvenes ha logrado finalizar sus estudios hasta la actualidad, las expectativas respecto de la graduación son altas y se encuentran atravesadas por un fenómeno mayor: la transmisión del conocimiento intergeneracional en las sociedades indígenas. En este punto hay que señalar que los padres y las madres wichí tienen muchas incertidumbres en relación con la finalidad de la formación escolar para sus hijos. Han sido testigos del regreso de sus hijos mayores sin haber obtenido el título del nivel secundario. En la actualidad observan

a sus hijos del medio en la universidad. Y saben que en un futuro próximo deberán afrontar las interpelaciones de sus hijos menores, quienes en la actualidad cursan estudios en los niveles primario y medio. En el caso particular que estamos estudiando, las inquietudes de los padres se relacionan con los temores en cuanto a qué tipo de actividades podrán ejercer los jóvenes en la comunidad una vez que se reciban, a la vez que manifiestan su preocupación por un posible alejamiento de los aprendizajes ligados a la vida en la comunidad y la socialización en la cultura wichí.

Por otro lado, la figura del “ejemplo” muestra los reacomodos que se producen entre los juw y sus hermanos. Al ser “hermanos del medio”, los juw son interpelados tanto para marcar diferencias con los hermanos mayores —que realizaron trayectorias escolares discontinuas y hasta el nivel medio— y con los hermanos menores —para quienes se constituyen en una suerte de “ejemplo” o estímulo para realizar trayectorias escolares prolongadas.

Con base en lo expuesto, concluimos que en la comunidad wichí de Los Troncos se evidencia un contexto de marcada vigencia de la “familia del lugar” y la “familia ampliada”, las cuales influyen en la toma de decisiones por parte de los juw. Estos modelos de organización social conviven con novedosas prácticas de escolarización de nivel superior, conformando un escenario social complejo en el que los jóvenes se apropian y reformulan expectativas, así como mandatos provenientes de la comunidad indígena y de las instituciones escolares. Las reconfiguraciones producidas en el ámbito familiar plantean nuevos desafíos a los estudios antropológicos sobre cómo se transmiten los saberes provenientes de diferentes tradiciones culturales en las sociedades indígenas contemporáneas.

REFERENCIAS

- Borzone, Ana M. y Celia Rosenberg** (comps.)
2000 *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*. Aique. Buenos Aires.
- Censabella, Marisa**
2009 *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, t. I. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad-Andes. Cochabamba.
- Czarny, Gabriela**
2011 Jóvenes indígenas y educación superior. A propósito de la discusión sobre la escolaridad como práctica para desindianizar *vs.* práctica para empo-

derar, en *La escolarización en los pueblos indígenas americanos*, Mariana Paladino y Stella Maris García (comps.). Ediciones Abya-Yala. Quito: 297-317.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef)

2009 *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socio-educativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní*. Ediciones Emedé. Buenos Aires.

Hecht, Ana Carolina

2006 De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina). *Cuadernos Interculturales*, año 4, 6: 93-113.

2010 *"Todavía no se hallaron en hablar en idioma"*. *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui*. Lincom Europa. Múnich.

Hirsch, Silvia y Adriana Serrudo

2010 La educación en comunidades indígenas de la Argentina. De la integración a la educación intercultural bilingüe, en *La educación intercultural bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Silvia Hirsch y Adriana Serrudo (comps.). Noveduc. Buenos Aires.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC)

2004-2005 *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas*. Ministerio de Economía y Producción. Buenos Aires.

Kropff, Laura

2010 Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. *Avá*, 16: 171-187.

Levinson, Bradley, Douglas Foley y Dorothy Holland

1996 *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. University Press. Nueva York.

Levinson, Bradley, Etelvina Sandoval Flores y María Bertely Busquets

2007 Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 34, julio-septiembre: 825-840.

Messineo, Cristina

1999 Lenguas indígenas y educación formal. Alfabetización bilingüe e intercultural en la provincia del Chaco. *Actas de la 1° Reunión de la UBA sobre Políticas lingüísticas*. Instituto de Lingüística-Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Ossola, Macarena

2010 Educación superior de jóvenes indígenas en la provincia de Salta, Argentina: trayectorias personales, tensiones familiares y expectativas comunitarias, en *Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la red Clacso*. <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/GTF/ossola.pdf>>. Consultada el 23 de junio de 2013.

Ossola, Macarena y Ana Carolina Hecht

2011 Relatos de jóvenes sobre el wichí y el español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta. *Novedades Educativas*, año 23, 244: 7-11.

Paladino, Mariana

2011 El estado de la educación superior indígena en Brasil. Entre licenciaturas interculturales y políticas de cupo en las universidades tradicionales. Diálogos, tensiones y demandas indígenas, en *Educación intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe. Balances, desafíos y perspectivas*, Elisa

Loncón y Ana Carolina Hecht (comps.). Fundación Equitas. Santiago de Chile: 231-245.

Palmer, John

2005 *La buena voluntad wichí. Una espiritualidad indígena*. Avaya Partner Connection Day (APCD)/Asociana/Centro de Capacitación Zonal (Cecazo)/Eprasol/Fundapaz. Buenos Aires.

Pérez, Eduardo et al.

2012 *Educación entre los wichí (N'ochufwenyajay ta iyej Wichí)*. SMA Ediciones. Salta.

Rossi, Juan José

2003 *Los wichí ("mataco")*. Galerna. Buenos Aires.

Wallis, Cristóbal

2010 Discurso y realidad de la educación intercultural bilingüe en comunidades wichí del Pilcomayo, Salta. ¿Es factible la interculturalidad en la escuela pública?, en *La educación intercultural bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Silvia Hirsch y Adriana Serrudo (comps.). Noveduc. Buenos Aires: 149-173.

Wright, Pablo y Marcela Mendoza

1986 El fracaso escolar en comunidades tobas, *Aprendizaje Hoy*, VII: 79-84.

Recepción: 20 de marzo de 2014.

Aprobación: 1 de septiembre de 2014.