

Aprender a ser referente: una mirada a las trayectorias educativas de tres mujeres indígenas en Argentina.

Mariana García Palacios, Ana Padawer, Ana Carolina Hecht y Gabriela Novaro.

Cita:

Mariana García Palacios, Ana Padawer, Ana Carolina Hecht y Gabriela Novaro (2015). *Aprender a ser referente: una mirada a las trayectorias educativas de tres mujeres indígenas en Argentina*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/514>

Aprender a ser referente: una mirada a las trayectorias educativas de tres mujeres indígenas en Argentina

Mariana García Palacios (UBA, mariana.garciapalacios@gmail.com)

Ana Padawer (UBA-CONICET, apadawer66@gmail.com)

Ana Carolina Hecht (UBA-CONICET, anacarolinahecht@yahoo.com.ar)

Gabriela Novaro (UBA-CONICET, gabriela.novaro@gmail.com)

Resumen

Desde hace más de diez años, investigamos como equipo en torno a las relaciones entre procesos educativos e identificaciones étnico-nacionales, trabajando con población toba/qom, mbyá y migrante andina. En esta ponencia, desarrollaremos las trayectorias educativas de tres mujeres, que se han constituido como referentes políticos para sus colectivos de pertenencia. Realizaremos una lectura comparativa, problematizando tanto sus recorridos en ámbitos escolares y religiosos, como los procesos formativos en contextos familiares, comunitarios y públicos que les permitieron ir construyendo su lugar de protagonismo político. La reconstrucción de las historias de estas tres referentes se realizó desde una perspectiva etnográfica, utilizando entrevistas y material documental que nos permite dar cuenta de sus recorridos biográficos, vinculando la historia individual y la social. En este sentido, el estudio de las trayectorias nos permite abordar cómo las relaciones de género intervienen en los procesos de identificación, construyéndose definiciones en torno a la posición de las mujeres en diferentes colectivos, que inciden en sus derroteros como referentes políticas. Situaciones de violencia local, traslados en pos de escolaridad, participación en asociaciones para la transmisión de lenguas y tradiciones, matrimonios fuera del colectivo y desplazamientos de hijos/as constituyen dimensiones críticas de esta construcción étnico-política.

Palabras clave: mujeres indígenas; trayectorias educativas; referentes políticas

Introducción

Nuestras investigaciones se concentran en el análisis de las relaciones entre procesos educativos e identificaciones étnico-nacionales, trabajando particularmente con población que se autoidentifica como toba/qom, mbyá y migrante andina¹. Aquí desarrollaremos un tema de interés común: las trayectorias educativas de tres mujeres -Elizabet, Jachuka y Clementina-, que se han constituido como referentes políticos para sus colectivos de pertenencia, destacándose por el nivel educativo alcanzado y sus lugares de liderazgo. Introduciremos aquí muy brevemente sus historias²:

¹ Esta noción remite a población procedente fundamentalmente de Bolivia identificada con marcaciones de nacionalidad y etnicidad. Clementina, la mujer con la que trabajamos, podría ser también aludida como quechua-boliviana o quechua migrante.

² Los nombres de las referentes han sido incluidos en el texto con su autorización. Por cuestiones de espacio, aquí sus historias no se presentan de manera exendida, sino que se irán comentando a medida que avance el análisis. Para su presentación, en algunas instancias hacemos uso del estilo indirecto sintetizando sus relatos, mientras que en otras incluimos citas textuales en bastardillas.

Elizabet es una mujer *qom* que tiene 46 años y nació en Pampa del Indio (Chaco), donde se crió con sus cinco hermanos y sus padres en un hogar muy humilde. Es nieta de líderes indígenas: por un lado, políticos (como el cacique *Hua'inolec*), y por otro, religiosos (como el fundador de la Iglesia Evangélica Unida). A través de su padre, comenzó a trabajar como administrativa del IDACh³, se mudó a Resistencia y conoció a su marido con quien tuvo un hijo y una hija. Siendo la primera mujer funcionaria del IDACh, comenzó su carrera política como vocal representando al pueblo toba.

Jachuka Rete tiene 37 años y nació en la comunidad *mbyá* Tamanduà, en Misiones, fundada por su abuelo Dionisio Duarte (hoy de 89 años y guía espiritual *opygua* de la comunidad). Tanto el abuelo como el padre fueron caciques (*mburuvicha*). Siendo referente de la comunidad, Jachuka comenzó a viajar a Posadas, conoció al padre de su hijo y se trasladó a Buenos Aires, donde vivió 10 años. Regresó a Misiones hace unos años y se separó recientemente. Actualmente, es empleada del INAI⁴, alumna de antropología en la Universidad Nacional de Misiones y dicta “Lengua y Literatura Mbya” en una EFA de modalidad EIB en Yacutinga (Gdor Roca).

Clementina tiene 67 años, nació en el Departamento de Potosí (Bolivia), y llegó a Argentina en el año 2000. Su familia era muy humilde. Cuando era pequeña, la madre la envió a vivir con una tía suya que se desempeñaba como maestra en la zona del Chaco boliviano. Cuando estaba en la secundaria, su hermano arregló su casamiento con un hombre, con el que tuvo cinco hijos. Viajó a Buenos Aires buscando a su hija, que había venido siendo niña con una funcionaria años atrás y finalmente se radicó en Escobar, donde se vinculó con otras mujeres, formando una agrupación. Luego, formó su propia institución: la Asociación de Mujeres Bolivianas de Escobar.

En esta ponencia, realizaremos una lectura comparativa, problematizando tanto sus recorridos en ámbitos escolares y religiosos, como los procesos formativos en contextos familiares, comunitarios y extracomunitarios, ya que consideramos como hipótesis que esos contextos les permitieron ir construyendo su lugar de protagonismo político. Con una perspectiva etnográfica, utilizaremos entrevistas y material documental que nos permita dar cuenta de estos recorridos biográficos, y así dilucidar algunos procesos de interrelación entre la historia individual y la social (Cragolino, 2006; Diez, 2011; García Palacios y Hecht, 2012; Padawer, 2012). En las trayectorias educativas de las referentes indígenas –*mbyá* guaraní, toba/*qom* y migrante andina–, nos interesa analizar los procesos de transmisión y apropiación de los saberes que se consideran vinculados al ejercicio del liderazgo: de qué maneras se aprende a ser referente, a través de qué experiencias formativas dentro y fuera de ámbitos institucionales –especialmente, escuelas–, y de qué modos las mujeres transforman en sus propias prácticas esos saberes que les han sido transmitidos. En este sentido, las reflexiones retomarán aportes de diversos campos de estudio de las ciencias sociales: educación, género, etnicidad y acción política.

³ El Instituto del Aborigen Chaco es una entidad autárquica que surge con la Ley Provincial N° 3258 (1987) con la finalidad de promover los derechos de los indígenas chaqueños.

⁴ El Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (Ley N° 23.302, 1985) es una entidad descentralizada con participación indígena, cuyo principal objetivo es promover los derechos que la Constitución reconoce a los pueblos indígenas.

En principio, es fundamental tener en cuenta que la escolarización de los grupos etnolingüísticos minorizados de Argentina siempre ha resultado compleja, ya que tradicionalmente los modelos escolares presuponían una homogeneidad en su alumnado como punto de partida y como meta. Históricamente, la escuela fue poco permeable a la pluralidad de lenguas, culturas y religiones. En los últimos 30 años, luego de la llegada de la democracia, se reconoce como derecho la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a partir de la intersección de legislaciones escolares y otras referidas a derechos étnicos diferenciales (Hecht, 2014). No obstante, con anterioridad a esta política estatal se desarrollaron experiencias educativas para diversas poblaciones, sobre todo en el marco de instituciones religiosas. Al respecto, varias investigaciones previas han reflexionado sobre este histórico vínculo y, más específicamente, sobre cómo han impactado en la educación destinada a los pueblos indígenas (Artieda y Liva, 2010; Nicoletti, 2008; García Palacios, 2012; Hecht, 2014). En el caso de la población *mbyá*, las primeras escuelas con la modalidad de EIB han sido instituciones privadas asociadas a la Iglesia Católica. La educación estatal reconoció mucho más recientemente las experiencias de escuelas a las que asiste población indígena y de zona de frontera (Enriz, 2011; Borton et al, 2010). En el caso de la población *toba/qom*, las primeras propuestas de alfabetización se dieron en el marco de las iglesias evangélicas. En el contexto de una escuela que no respetaba las particularidades de lenguas y culturas indígenas, las misiones protestantes, con el objetivo de difundir la religión y promover la apropiación de la Biblia, ofrecían un espacio donde explorar nuevas herramientas de comunicación bilingüe, dado que la alfabetización incluía tanto a la lengua indígena como al español (Wright, 2003). En el caso de la población andina migrante, las iglesias también han tenido un lugar destacado en la formación y sostenimiento de escuelas sobre todo en las zonas rurales de Bolivia y, además, la formación religiosa ha estado presente en los contenidos formativos y en la formación de maestros hasta años recientes.

Estos vínculos históricos entre el Estado, las iglesias y las comunidades fueron influyendo sobre las relaciones de liderazgo en las comunidades indígenas. Allí es posible observar formas consideradas más tradicionales, articuladas con otras producidas a partir de la dialéctica del contacto, conquista y colonización (Bartolomé 1971; Tamagno 1992; Wilde 2003; Gorosito 2005; Gordillo 2006; Gómez, 2008). Las figuras de liderazgo incluyen, entre otras, a nuevos referentes políticos, religiosos (pastores indígenas) y dirigentes de barrios urbanos más recientemente.

En los relatos de las mujeres con las que trabajamos, los procesos de aprendizaje ligados al liderazgo étnico-político aparecen claramente atravesados por la cuestión de género: implican la incursión en un ámbito considerado de dominio masculino que, con especificidades en cada colectivo, tradicionalmente implicó que las mujeres permanezcan mayormente fuera (Moore, 1999; Gómez, 2008). Las relaciones de género han sido un condicionamiento importante a las oportunidades educativas y de construcción de liderazgo étnico-político de nuestras interlocutoras, lo que otorga especificidad a sus trayectorias, marcadas por la superación de barreras étnicas, de clase y género. El impacto de las desigualdades de género y de las desigualdades étnicas y de clase en los procesos educativos, ha sido analizado en las aproximaciones etnográficas sobre la escuela (Woods y Hammersley, 1995). Articulando la clase y la

etnicidad en los procesos escolares, distintos trabajos permitieron considerar las apropiaciones que los sujetos realizan en sus experiencias interculturales de vida (Rockwell, 1997), lo que a su vez contribuyó con el reconocimiento de que las experiencias formativas exceden el ámbito de lo escolar.

En los casos particulares que analizamos, es importante considerar cómo la experticia en el dominio del bilingüismo y la historia de relación de cada colectivo con el Estado Nacional son dos rasgos decisivos en la configuración de sus biografías y en la construcción de un liderazgo étnico-político. A su vez, como muchas veces el liderazgo recae en quien puede movilizar más redes sociales (por parentesco, pertenencia a iglesias, contactos con empleadores no indígenas, instituciones gubernamentales y ONG), también influyen los lazos que las mujeres han construido en su pasaje por los diversos espacios sociales. Todas estas dimensiones de análisis adquieren distintos matices según se considere una trayectoria u otra. Así, por ejemplo, con respecto a las referentes de las comunidades *qom* y *mbyá*, al ser estos colectivos definidos étnicamente como población originaria frente al Estado Nacional, cobra fuerza un posicionamiento en lo que podríamos llamar “alteridad interna” en cuanto al reconocimiento de derechos. Su condición de mujeres no parece ser el rasgo aglutinante más fuerte de los grupos en los que participan, aunque sí las destaca en un ámbito mayoritariamente masculino. En el caso de los grupos en los que participa la referente andina migrante, no se asume con la misma claridad que en los casos anteriores una identificación étnica en las eventuales demandas al Estado, sino que aparece la condición de mujer migrante como rasgo aglutinante principal y por lo primero es concebida como “alteridad externa” en términos de reconocimiento de derechos.

A continuación, nos proponemos dar cuenta del análisis de las historias a través de tres apartados. En el primero, nos focalizaremos en el acceso a la escolarización por parte de las tres mujeres, para luego analizar sus trayectorias en el sistema educativo en vinculación con los condicionantes étnicos, de género y de clase. Luego, en el mismo apartado, estudiaremos cómo el ámbito de las iglesias y sus agentes se entrecruzan con sus trayectorias escolares y atraviesan los aprendizajes construidos a lo largo de su vida, dando cuenta de los modos en que estas cuestiones impactaron en la construcción de su lugar como referentes. En el segundo apartado, abordaremos otros, los ámbitos comunitarios y familiares, donde también aprendieron a ser referentes en permanente relación con un “afuera” representado inicialmente en la escuela e iglesias y luego en otras instituciones. Por último, analizaremos los procesos de transmisión cultural, considerando las continuidades y discontinuidades que las mujeres vislumbran en relación con las nuevas generaciones desde su particular perspectiva como referentes.

1. Escuelas e iglesias en las trayectorias educativas de las tres referentes

La escolaridad para estas tres mujeres ha ocupado un espacio diferente, si bien hay una notable similitud en el recorrido de Elizabet y Jachuka, en comparación con Clementina. Jachuka y Elizabet realizaron su escolarización primaria dentro o cerca de sus comunidades de origen, y debieron trasladarse recién para estudiar la secundaria, nivel que pudieron concluir. Clementina se trasladó para estudiar la primaria y no

pudo finalizar la escuela secundaria; probablemente debido a su menor permanencia en este nivel y a su abandono por motivos extraescolares, sus reflexiones sobre este espacio aparecen menos explícitamente. Para Elizabet y Jachuka, la escuela secundaria se presenta como un escenario en el que vivieron momentos difíciles, donde la marcación étnica ha sido un aspecto decisivo ya que ambas eran las únicas indígenas dentro de la institución. Elizabet sostiene:

“... en la escuela [primaria], no sentí tanto, pero (...) me han pasado cosas más fuertes en la secundaria (...) En la secundaria a mí me marcaron mucho de que 'vos sos india, piojenta, sucia, muerta de hambre' me decían... 'vos sos una india muerta de hambre'. Y yo tal un día dije 'Yo no soy muerta de hambre, porque si no tengo para comer, tengo pescado para comer'; fijate lo que salió.”

Precisamente, con respecto a este tipo de marcación, Jachuka relata que una de las estrategias que facilitó su escolarización consistió en mimetizarse con otros niños y niñas provenientes de las zonas rurales, también objeto de discriminación en las aulas. En cambio, a una de sus hermanas, que llegó dos años más tarde a la escuela, le resultó más difícil adaptarse al ambiente hostil: su sufrimiento por la soledad que derivaba de la discriminación por ser *mbyá*, la llevó rápidamente al abandono de la escuela.

Al igual que Jachuka, Elizabet también da cuenta de sus estrategias y características personales a la hora de explicar su persistencia en el sistema educativo:

“Yo tengo, me han dado diplomas de asistencia perfecta. A pesar de que caminábamos 3 kilómetros, yo siempre iba. A mí me daba mucha curiosidad de saber la otra cultura, como era diferente el hablar, la forma de vestirse, entonces, yo quería también... La curiosidad era muy grande.”

Elizabet y Jachuka no comparten solo el hecho de haber completado la secundaria, sino el haber llegado a cursar estudios superiores (terciarios/universitarios), coincidiendo en la carrera elegida (enfermería), si bien ninguna de ellas dos pudo finalizarlos.

Un aspecto interesante al reconstruir las biografías escolares de estas mujeres es la presencia de otras personas que las ayudaron, apoyaron e impulsaron en ese camino. En general se menciona a un/a familiar, maestro/a o religioso/a que presta apoyo económico y afectivo y que las estimula en los estudios. Jachuka relata:

“En el albergue había una señora que nos cuidaba, nos cocinaba, nos ponía horarios para ir a educación física, a la biblioteca. Yo ahí estaba en mi mundo, pero llegaba el fin de semana y tenía ganas de ir a la comunidad, que no siempre podía por falta de dinero, o si llovía se tapaba el puente. Entonces me quedaba en casa de unas monjas, que eran amigas de una señora que es antropóloga y trabajó muchos años con los mbyá acá en la provincia, me conoce a mí desde que tengo 3 añitos, entonces fue ella que le dijo a mis padres que si yo quería estudiar podía quedarme en Aristóbulo con las monjas amigas de ella los fines de semana”

En la trayectoria formativa y escolar de Clementina es su tía quien tuvo un lugar relevante:

“Desde muy chica en el Chaco me he criado, capaz por todo eso tengo más palabras... cuando me fui con mi tía yo ya sabía pelar papas, de todo hacía ... en el Chaco vivía con mi tía, yo no vivía con mi mamá porque ella tenía muchos hijos y su hermana era profesora y... así “andá a que te acompañe” (...) mi tía me mandaba de otra manera, siempre a la escuela bien prolijita, bien cambiadita, porque era maestra (...) casi 8 o 9 años viví con mi tía, y ella era muy estricta, un poco mala; gracias a ella, capaz que he aprendido a entrar, defenderme.”

Se trata de la posibilidad de tejer redes que van más allá del espacio escolar pero que impactan en los itinerarios escolares, permitiéndoles a estas mujeres sostener gran parte de los aprendizajes que llegan a ser requeridos y valorados por los mecanismos escolares (Rockwell, 2011). Así, no se trata solamente de

redes de relaciones que facilitan la asistencia, sino que también proporcionan ayuda en alimentación, vestimenta, organización y horarios de estudio.

Otra cuestión a subrayar en las trayectorias escolares de Clementina, Elizabet y Jachuka es el entrecruzamiento de las asignaciones desiguales de género con las marcaciones étnicas y de clase. Clementina tuvo que dejar la escuela porque su hermano había arreglado su matrimonio:

“no terminé mi secundario yo, porque (...) faltaban 2 años, apenas que murió mi mamá vinieron ... había un joven... y mi hermano no era capaz de decirle “a mi hermana, ella tiene que estudiar” porque yo tenía un sueldo hasta terminar mi profesión, mi papá era benemérito del Chaco ..., yo estaba estudiando en Potosí... en un colegio, antes era más fácil, terminar el... colegio y entrar a la normal. Pero mi hermano no dijo “no, sino... cástate hermana te están pidiéndolo.”

Por otro lado, una de sus hijas interrumpió su escolarización cuando viajó a los 12 años a Argentina. En cambio, sus hijos varones tuvieron otros recorridos: dos han terminado el secundario y otro es maestro bilingüe en Bolivia.

En el mismo sentido, las trayectorias educativas de larga duración de Elizabet y Jachuka parecieran destacarse sobre un trasfondo de desigualdades que, más allá de afectar en términos generales a los colectivos marcados étnicamente, también diferencian genéricamente a varones de mujeres. De hecho Jachuka, haciendo un repaso sobre las dificultades para estudiar la secundaria en la actualidad, enfatiza su propia particularidad por haber finalizado este nivel de estudios, siendo indígena y mujer:

“Es como en toda la sociedad, las mujeres tienen como una limitación, pero más para las mujeres mbyá, que tienen que salir de la comunidad... pero yo pienso que si uno quiere, no tendría que haber ninguna limitación. Yo por ejemplo fui a Buenos Aires, el destino me fue llevando”.

De este modo, cabe destacar que si bien encontramos heterogeneidades entre las tres mujeres, el recorrido que han logrado dentro de la escuela formal las posiciona diferencialmente con respecto a otras congéneres de sus mismas comunidades. El mayor nivel de escolarización alcanzado las habilita para manejarse con mayor solvencia en ciertas actividades propias de su lugar de referentes. Al respecto, Jachuka señala que si bien los caciques de antes tenían una preparación que los hacía idóneos para la tarea, hoy los caciques más jóvenes deben estar preparados para un mayor vínculo con la sociedad *no-mbyá* y, por lo tanto, requieren de un dominio mayor del castellano: aunque *“uno sabe que la sabiduría no viene de ahí”*, es un saber instrumentalmente importante. Con sus matices, en las tres referentes, la capacidad de leer y redactar documentos y la familiaridad con instituciones del Estado en sus jerarquías, aparecen como condiciones que no son imprescindibles para sus funciones, pero sí son facilitadoras para el desempeño; reconocidas como tales por ellas y por sus coetáneos/as menos escolarizados/as.

En los relatos de estas tres mujeres, las iglesias y lo religioso se entrecruzan con sus referencias a la escolarización y a los aprendizajes construidos a lo largo de su vida. En el caso de Jachuka, ciertos agentes de la Iglesia Católica fueron centrales para que ella, así como sucede con otros *mbyá*, pudiera continuar estudiando la secundaria e incluso el nivel terciario:

“Con las monjas todo bien, no estaba yo sola sino que había otros indígenas, mi primo que estudiaba el magisterio -y fue el primer mbyá que tuvo el título.”

Por su parte, Elizabet es nieta de uno de los líderes religiosos *qom* del Chaco. Por otro lado, ella subraya el apoyo material y simbólico de un pastor alemán para continuar sus estudios. Pero más allá de esto, considera fundamentales algunos aprendizajes en el contexto de las iglesias del *Evangelio*:

“Yo lo que más destaco de mi infancia, es (...) la escuela dominical (...) Que me enseñaban por ejemplo a cantar... que yo cantaba en el idioma. Y [mientras] cantaba [iba] como aprendiendo cosas en el idioma. Y es hasta hoy en día, tal así que cuando yo voy a la iglesia, me dan mucha bendición, me dan esa energía que suelo necesitar, y se acuerdan siempre de cómo yo empecé y valoran mucho, digo, todo el trabajo que estoy haciendo...”

Nos interesa subrayar dos cuestiones que se desprenden del fragmento anterior: por un lado, la posibilidad que parecería ofrecer la religión para la continuidad de ciertos “contenidos culturales” y, por otro lado, los distintos aprendizajes que suelen valorarse entre las personas que se “*han entregado al Evangelio*” y que guardan un estrecho vínculo con saberes ponderados para el liderazgo. Con respecto a la primera cuestión, si bien existen distintos posicionamientos con respecto al lugar de los conocimientos y creencias “tradicionales” dentro del *Evangelio*, Elizabet parece destacar la plasticidad del movimiento religioso para incorporar y dar cierta continuidad a algunos de estos elementos:

“... el toba entra en la religión evangélica disfrazando nuestra cultura, para no perder en absoluto nuestra cultura. Y la danza (...) Cada ritual era algo muy importante y hoy en día, siguen haciendo eso en las iglesias evangélicas, a través de los cantos cristianos. (...) Por eso siempre digo que nuestra cultura está muy disfrazada dentro del evangelio.”

Resulta interesante vincular esta posibilidad de expresión de ciertos rasgos culturales dentro de un movimiento socioreligioso, con la participación de Clementina y otras mujeres bolivianas de Escobar en las fiestas y procesiones religiosas, en relación con centros de la Iglesia Católica. Allí, las mujeres portan santos y vírgenes, participan de iniciativas de curas párrocos y *challan a la Pacha*⁵. En general, las ocasiones festivas religiosas parecen ser espacios para visibilizar rasgos de prácticas andinas tradicionales que cotidianamente no son tan evidentes, posiblemente por ser objeto de discriminación. Las polleras, el trenzado del cabello, los cantos y bailes que no son habituales en la vida cotidiana de la localidad, se despliegan en festejos del carnaval, el día de la independencia de Bolivia, el día de los muertos, etc. Así, la apropiación de los espacios religiosos aparece como posibilitadora de cierta continuidad en la transmisión de rasgos culturales considerados tradicionales.

Con respecto a la segunda cuestión que nos interesa analizar -los aprendizajes que suelen vincularse con las experiencias formativas en las iglesias-, resulta notorio cómo, más allá de los contenidos estrictamente religiosos, aparecen mencionadas frecuentemente tanto la habilidad para hablar en público, como la lectoescritura. Como veíamos en el punto anterior, ambas cuestiones hacen referencia a saberes que deben poseer los “nuevos líderes” y, en este sentido, la participación en las iglesias contribuiría con lo referido al manejo de “*los papeles*”, lo que se convierte más recientemente en una importante habilidad de distinción (Wright, 2003). Este matiz respecto del papel de la escritura y el dominio del castellano es significativo porque, desde un discurso de reivindicación cultural, se discute la subordinación lingüística de hecho producida y reproducida a través de estos mecanismos.

2. Experiencias formativas comunitarias y familiares

En este apartado, quisieramos desplegar otros espacios, como los comunitarios y familiares, donde Clementina, Elizabet y Jachuka también aprendieron a ser referentes en permanente relación con ese

⁵ La challa es un ritual andino de ceremonia a la Pachamama. Se suele regar la tierra con alcohol pidiendo o agradeciendo a la Madre Tierra la concesión de ciertos bienes.

mundo no-indígena representado en la escuela, las iglesias y otras instituciones. Para las referentes entrevistadas, los espacios formativos más significativos en el ámbito del liderazgo han sido informales, “comunidades de práctica”, en términos de Lave y Wenger (2007): aprendieron las prácticas de esas actividades observando a otros más experimentados e interviniendo cuando se daba la oportunidad. Jachuka relata su incorporación progresiva en estas prácticas desde la infancia:

“[cuando era chica, a los 12 o 13 años] las niñas de mi edad estaban en el arroyo, divirtiéndose, y yo me quedaba en esas reuniones larguísimas, me fui ganando ese lugar”.

Por otro lado, es interesante remarcar que ese espacio ganado se debió tanto al “estar” como al “irse”, ya que Jachuka se fue de Tamandú para comenzar la secundaria: “*también veía otras cosas, te abre la cabeza, valoras más lo tuyo*”. En ese ir y venir de la comunidad, participar en las reuniones “*con otra cabeza*”, fue delineando tempranamente su carácter de referente. En el relato de Elizabet también se ven movimientos “*hacia fuera*” en los que, progresivamente, se adquieren habilidades “*hacia adentro*”:

“Empecé a salir con [un compañero del IDACH a visitar comunidades], y empecé como una lista [donde] yo era candidata a vocal titular... Entonces, fuimos nosotros, íbamos a todos los lugares, [otro compañero] nos presentaba a nosotros cuando llegábamos y bien, claro... yo empezaba a hablar. ¡A mí siempre me gustó hablar! Y hablaba y hablaba... y lo que por ahí impresionaba era como yo hablaba mucho solamente el idioma y a la gente le gustó muchísimo eso (...) Entonces, hablé con mi papá y le dije: 'yo no sé si puedo' y él me decía 'Mirá, hija, vos tenés que ir y hacer esto. Porque vos tenés una meta, tenés que llegar!'”

En el fragmento puede observarse que ciertas habilidades o características de la personalidad de Elizabet, cuyo aprendizaje podemos situar más tempranamente, como la habilidad de hablar en público, son puestas en juego en un nuevo escenario donde ella participa junto a compañeros más experimentados y junto a su padre (veremos luego que lo mismo sucede con Jachuka). En este sentido, Elizabet recuerda que fue en el IDACH donde comenzó su trayectoria como referente política más allá de la comunidad, donde fue elegida como vocal representando al pueblo toba, siendo la primera mujer funcionaria en la historia del organismo. Veamos su proceso de incorporación progresiva como referente

“Yo estaba haciendo el segundo año de magisterio y me acuerdo que una noche, me han llegado así montón de (...) de hermanos y le han propuesto a mi papá que yo pudiera venir [a trabajar al IDACH] (...) Y bueno, acepté [así que me] vine a vivir otra vez acá en Resistencia (...) Tenía que hacer la contabilidad de sueldos (...) Así que ya [estaba] trabajando en el IDACH como empleada [administrativa] (...) cuando me preguntan si yo podía ser candidata vocal titular del área toba. Yo les digo 'yo no sé qué voy a hacer, yo quiero trabajar pero no sé qué es eso'.”

Este testimonio refiere a un pasaje de funciones administrativas a otras políticas, que Elizabet completa con un relato de su participación en diversas asociaciones, acompañando y luego sucediendo a su padre.

Jachuka realiza una experiencia similar al participar del Proceso de Participación Indígena en el Congreso Nacional⁶, casi simultáneamente con un desempeño más local y administrativo como secretaria de una asociación de defensa de derechos indígenas:

⁶ El Programa de Participación de Pueblos Indígenas (PPI) fue diseñado por la Asesoría Jurídica del Equipo Nacional de la Pastoral Aborigen (ENDEPA), suscripto por la Asociación Indígena de la República Argentina (AIRA) y financiado por la Secretaría de Desarrollo Social de la Nación. Tuvo como objetivo promover la participación política de líderes indígenas de todo el país, apoyándose en las movilizaciones desplegadas con ocasión de la Asamblea Constituyente y la Reforma Constitucional de 1995. Entre junio de 1996 y septiembre de 1997 se realizaron reuniones de trabajo en cinco instancias: a nivel comunitario, zonal (varias comunidades), provincial, regional y un foro nacional (Carrasco, 1997).

“... yo tenía 20 años... En la asociación el Presidente era mbyá, éramos todos mbyá, pero por parte de alguna de esta gente que acompañaba no había interés que la asociación se independice, se auto-gestione los recursos económicos (...) Yo dije que no podía seguir avalando esa situación, hice un escándalo. Les dije que, por ejemplo, no entendía como yo que era secretaria, no podía redactar una nota; ellos la traían hecha y la tenían que firmar los caciques. Entonces renuncié y me fui a Bs As”.

Por su parte, Clementina marca como hito de sus primeras intenciones de participar en espacios colectivos en Argentina una visita a Escobar, donde

“Ví a mi paisana así, con un chico colgado, una panza enorme, la miré a mi compatriota y me dolió en el alma. En la Capital no había visto eso y me pregunté yo dentro de mí, '¿por qué trajinará así? ¿porque somos bolivianas?' (...) Después una vez fui a un festejo del Día de la Independencia y era una tristeza, nadie hablaba, nadie agarraba el [micrófono]; decía dentro de mí '¿cómo no pueden decir 'viva mi patria Bolivia', 'viva el 6 de agosto, viva Simón Bolívar, viva Antonio Sucre'?'. Nadie llevaba el ánimo de sentirse orgulloso; triste, triste era”.

Es interesante advertir cómo en la trayectoria de Clementina no aparecen los relatos de aprendizaje progresivo a partir de la aproximación y el distanciamiento de los espacios organizativos locales que recuerdan Jachuka y Elizabet. Sin embargo, sí se observa cierta similitud con Jachuka y Elizabet en el sentido de que problematiza progresivamente las necesidades de su colectivo de pertenencia tras la migración. Es así como propone replicar en un nuevo contexto nacional una forma de participación conocida, que ella recrea ante nuevas necesidades que le plantea el contexto urbano.

De este modo, en las historias personales se rescatan ciertos hitos, momentos en que vislumbran desde su relato contemporáneo cómo el espacio público de participación política se amplía de la propia comunidad local y se vuelven referentes del colectivo. Estos recorridos no son lineales: a veces casi simultáneamente van transitando espacios locales relativamente próximos a las comunidades, otros más alejados en las capitales provinciales o incluso en instituciones nacionales. Sea de un modo u otro, estos recorridos van “descentrando” la reflexión sobre la referencia étnico-política de los actores sociales más próximos (familiares y líderes locales), otorgándole a estas mujeres una proyección de su lugar como referentes a lo largo del tiempo, lo que les permite poner en relación sus comienzos y su posición actual. Como anticipábamos, esta proyección extralocal que experimentaron las referentes fue acompañada de migraciones o traslados a ciudades, cada vez más lejos de las “comunidades de origen” y donde se intensificó el contacto con los no-indígenas. En el caso de Elizabet y Jachuka, un desafío adicional lo constituyó el matrimonio con “no indígenas”. Estas dos condiciones, que desde el sentido común compartido conspirarían con la “autenticidad étnica”, plantearon una serie de desafíos que fueron experimentados por estas mujeres de modo heterogéneo. Jachuka no rememora desarraigos ni conflictos acerca de su matrimonio con un no-indígena, sino prácticamente lo contrario: da cuenta de la búsqueda de un lugar propio como referente, incluso hallándose lejos de la comunidad, lo que reconoce como una trayectoria poco habitual entre los *mbyá*. Esto, sumado a su participación sucesiva en asociaciones civiles de defensa de derechos indígenas en Buenos Aires, le proporcionó la posibilidad de poner en perspectiva el sentido esencialista habitualmente atribuido (y en ocasiones autoatribuido) a la identidad indígena, derivado de este horizonte más amplio de colectivos indígenas urbanos que llegó a conocer:

“[mi marido] consiguió trabajo en Buenos Aires (...) así que ahí nos vamos. (...) Entonces no se cómo, conozco a la gente de una organización (...) Primero empecé a trabajar con ella en el local de artesanías (...) Pero después me propusieron otras cosas, por ejemplo que diera charlas en las escuelas,

desde la mirada de una mbyá sobre la realidad de las comunidades. Y ahí uno tiene dos posibilidades, o hace un show o cuenta la verdad. Y yo obviamente que contaba la verdad. Y me gustó, ese fue mi trabajo (...) y fui conociendo gente indígena... Porque hasta ese momento mi realidad era (...) que ser indígena es tener una comunidad, tener un idioma, vivir dentro de la naturaleza... esa era mi visión de lo que era ser indígena. Y había sido que no, me di cuenta que había una diversidad de realidades, había mapuches viviendo en la ciudad (...) tobas viviendo en Derqui, a mí me abrió la mente...”.

En el relato de Elizabet, y probablemente asociado al hecho de que dentro del colectivo *qom* la migración es un fenómeno extendido, el traslado no le resulta problemático. En cambio, aparece más fuertemente el conflicto por la familia que formó, *“Porque dicen que nosotros tenemos que seguir nuestra cultura y formar pareja con nuestra propia gente. Hasta hoy en día me castigan con eso...”*.

3. La “herencia del liderazgo”: vínculos intergeneracionales y relaciones de género

En los relatos de las tres referentes resulta significativa la coincidencia respecto de una cierta inevitabilidad de su lugar como líderes en la participación política. En el caso de Clementina, las ideas de predestinación y de vocación acompañan su recorrido:

“Parece que es mi lugar, mi vocación, así comenzó, debo ser que nací. En Bolivia trabajé, hace años que cuidé a la gente. Viniendo a la Argentina, estoy trabajando en esto, entonces habrá sido mi destino. Hay veces que me duele (refiere a que en esos días había consultado al médico por distintas dolencias) ...ando igual, me olvido del dolor; nací con eso”.

Elizabet y Jachuka también refieren a la vocación, pero a diferencia de Clementina expresan claramente lo que podríamos llamar una “herencia” del liderazgo, retomando a Elizabet:

“[Para ser un dirigente indígena] yo creo que no tiene [que ver] ... el saber estudiar, sino el saber cómo desenvolverse. Como también poder llevar adelante a toda la demanda de la gente... porque es lo que yo aprendí. Yo aprendí, porque era escuchar, sentarme a escuchar la necesidad de la gente... entonces, creo que sale por ahí. Muchas veces me han preguntado '¿cómo pudiste ser?'. Yo creo que también un poco uno lo lleva en la sangre... eso ya es la herencia de los líderes que hay en mi familia... Y si vos te pones a charlar con todos, los que hoy sobresalen dentro de la provincia, es porque han tenido sus raíces de un cacique, o de alguien...”

Por su parte, Jachuka también se crió en una familia de referentes: su abuelo paterno fue cacique y actualmente es líder religioso de su comunidad; su padre y uno de sus hermanos también fueron caciques. En parte, esto les permitió a ambas mujeres tener una mirada sobre el espacio público a partir de la activa participación de su propia familia en ese ámbito. Sus testimonios también nos ayudan a poner en tensión esta “herencia del liderazgo” con las desigualdades de género. Es así como Jachuka señala que en su familia, las posiciones de referencia fueron ocupadas por varones en las anteriores generaciones, pero al mismo tiempo también reflexiona sobre cómo se jugaban de modo más complejo las relaciones entre varones y mujeres en la cotidianeidad de la comunidad y el grupo doméstico:

“A veces hablan que las mujeres mbyá son muy sumisas, y puede ser que externamente parezca eso, no todas son como yo, que estoy acostumbrada desde chica a manejarme entre hombres, o viajar entre cuatro o cinco dirigentes indígenas varones. Pero no es que internamente sean sumisas o hagan todo lo que el marido diga. (...) cuando [mi abuelo] hablaba se hacía un silencio absoluto, pero en las decisiones que tomaba tenía mucho que ver lo que le decía mi abuela en la intimidad”.

Si es recién en su generación cuando en la familia de Jachuka habrá una voz pública femenina, en esto coincide con Elizabet, quien también ocupa ese lugar político institucional inaugural de referente indígena mujer ante el Estado en su familia, y es quien también detecta las ambigüedades señalando

cómo, por un lado, las mujeres son excluidas cotidianamente de los encuentros políticos y, por otro, han desempeñado y desempeñan lugares de liderazgo que no son reconocidos:

“Yo ni sabía lo que era eso bien [de ser vocal]... Si bien trabajaba en el IDACH, como era muy joven, no es que me daban mucha participación. Creo que también siempre pasó. Mi mamá del tema política no sabía nada. Pero sin embargo mi papá, en cuestiones de decisiones siempre eran los hombres nomás que se reunían (...) por más que se hacía en una casa, las mujeres estaban lejos, no eran partícipes de las reuniones, de las decisiones que tomaban (...) Mi paso al Instituto del Aborigen es un paso muy grande, porque soy la primera indígena funcionaria dentro del Instituto, soy la primera indígena. Hemos tenido grandes cacicas y jamás vos leíste la historia de cacicas... y existen. Entonces, ¿qué pasa? No le han dado [lugar], creo que un poco de nuestra gente hay un machismo terrible.”

Así, en la mirada restropectiva sobre lo que significa ser una referente indígena en términos del aprendizaje, los cambios generacionales y la condición de género, es significativo el reconocimiento que las tres realizan respecto de las transformaciones sociales y cambios en los derechos como indígenas y como mujeres, lo que habilita nuevos espacios de aprendizaje y la posibilidad de heredar -como mujeres- una experiencia en el liderazgo de sus antecesores generalmente varones.

Al poner este foco en lo que despliegan acerca de la transmisión y apropiación de saberes en relación con las identificaciones, es posible abordar la apuesta que las referentes realizan por la continuidad de prácticas y rasgos culturalmente legitimados, a la vez que distinguen prácticas heterogéneas y en ocasiones contradictorias con esos principios. Consideramos que estas apuestas a futuro combinan el deseo de continuidad en la adscripción, con las expectativas de que las nuevas generaciones se incluyan en condiciones de mayor igualdad en la sociedad nacional. Con distintos matices y énfasis, aluden al lugar de la mujer asociado a la continuidad cultural, como “*guardianas de la transmisión de la cultura*”. En principio, la afirmación del lugar de la mujer asociada a la transmisión y reproducción cultural debe ser ubicada en el contexto de las múltiples tensiones que atraviesan sus colectivos de referencia. La constante vivencia de la discontinuidad cultural, la experiencia de que la misma, además de responder a la dinámica propia de los grupos, se vincula con el efecto de imposiciones de la sociedad nacional, convierten a las expresiones relativas a la continuidad en un aspecto que no puede ser simplemente tildado de conservador, y que en muchas situaciones adquiere más bien el sentido de la resistencia a la compulsión con que se imponen cambios supuestamente modernizadores en muchos aspectos de la vida de estos pueblos, y especialmente, en las relaciones cotidianas de género e intergeneracionales. En segundo lugar, las mujeres efectivamente han estado históricamente asociadas fuertemente a la reproducción y la crianza; es desde esta posición, frecuentemente vivida a la vez como producto de una imposición y lugar de empoderamiento, que asumen su responsabilidad en la continuidad cultural. Veamos estos sentidos en tensión en sus propios comentarios, como sostiene Elizabet:

“Nosotras las mujeres, somos con mucha fuerza... yo aprendí de todas mis ancianas, de mi madre (...) que las mujeres somos la fuente principal de energía en todos los aspectos, porque nosotras somos las que damos lo que va a ser la educación de nuestro futuro, hijos, nietos... porque de la mujer depende. Del hombre no, nunca está casi con los hijos... O sea que las generaciones siguen siendo por el rol nuestro, como mujer... y nosotras además estamos incidiendo en la política indígena... las mujeres (...) tenemos mucha fortaleza... es descubrir solamente el espíritu que tenemos. Que siempre tenemos ese espíritu de fortaleza de ser cuidadoras de nuestra cultura, entonces, es conocernos nosotras mismas para poder dar el paso... porque las mujeres somos las que percibimos la realidad a través de situaciones difíciles que atraviesa a veces un pueblo...”

Por su parte, Jachuka piensa que sus desafíos en la transmisión cultural, como mujer referente, tienen que ver con el fortalecimiento de las mujeres dentro pero también fuera de las comunidades. Así, se vislumbra la novedad de las denuncias de violencia hacia la mujer, las posibilidades de salir de las comunidades, conocer otros contextos y así decidir:

“Yo no sé si me autoproclamo como referente. Pero lo que puedo decir es que como todo va cambiando, el rol de la mujeres, para mantener la cultura mbyá, es fundamental. Fortalecer desde la propia cultura pero también abrir otros campos de conocimiento: capacitaciones, tener un panorama mas amplio de lo que está pasando en las comunidades. Una cosa que nos limita para luchar colectivamente por ciertas cosas, es el no estar comunicados, el desconocimiento de las situaciones. Y si bien las mujeres tienen un rol dentro de las comunidades, hay situaciones nuevas ahora, puede haber denuncias por abuso sexual, por ejemplo (...) Ahí tiene mucho que ver el rol de la mujer; no es lo mismo que los hombres estén decidiendo cosas solamente, tener un rol más activo. No digo que cambie la forma de ser de una cultura porque no es bueno eso, pero si las mujeres nos ponemos las pilas realmente en las comunidades, seguir así como hacemos internamente pero también saber lo que está pasando en otro lado...”

Estas cuestiones referidas al rol femenino son también explícitas en el relato de Clementina acerca de su intervención desde la asociación de mujeres migrantes. Allí, por un lado, se subraya cierto protagonismo de las mujeres en la protesta colectiva ante hechos de violencia y xenofobia que se vivieron en la localidad -“y fuimos las mujeres las que primero salimos”-, pero por otro lado, este reclamo sostenido por los derechos coexiste con miradas tradicionales acerca de las asignaciones genéricas expresadas en conversaciones cotidianas -“Con el feriado han faltado muchas socias porque tenían que atender a sus maridos”-.

En definitiva, las tres mujeres entienden con distinto énfasis que una apuesta por la continuidad está atravesada por la cuestión de género, y que también implica comprender cómo la posibilidad del mantenimiento de ciertas prácticas se vincula con la dinámica y el cambio social. Cuando hablan de continuidad en la transmisión cultural, el contenido de la misma se asocia, con distintos matices, a términos valorados positivamente: el legado, los orígenes, la herencia, la tradición, lo que no debe perderse, una forma de ser, la lengua, los códigos, el conocimiento de los ancianos (que, según Elizabet, “enseñan más que ninguna Universidad”), la buena alimentación, los conocimientos del monte, los rituales. Su experiencia de migración, el asentamiento en las ciudades, el permanente ir y venir de los lugares donde se criaron contribuye a una ponderación de la continuidad cultural donde la afectividad tiene protagonismo. Cuando hablan de cambio, los matices giran en torno a algo que se impone y de lo que ellas, sus colectivos de referencia y especialmente las nuevas generaciones, no pueden sustraerse: aluden en este sentido a la “imposibilidad” de permanecer “aislados”. Así, Jachuka realiza una reflexión sistemática sobre el sentido de las transformaciones, valora los cambios en la legislación y da cuenta de la importancia de señalar en el contacto “lo que nos sirve”:

“Yo lo que digo es que la vida va cambiando, hoy día no podes tener esa perspectiva... Por qué no vas a estudiar, tener una profesión? Si no es que vas a dejar de ser mbyá, no vas a dejar de valorar tus costumbres... Adaptarte a todo un mundo... Por lo tanto si un joven mbyá, una joven mbyá tiene la mirada prejuiciosa de los que no son mbyá, o dice: 'ah, vos no sos más indio porque usás celulares, porque usás una netbook, tenés que ser primitivo para ser mbyá'... Me parece que no pasa por ahí. Algunas personas piensan eso. Lo mismo la mirada de los antropólogos también a veces, para ser mbyá tenés que mantener ciertas pautas culturales, ser de X forma. Yo creo que los mbyá por suerte hablan el

idioma, recién aprenden el otro idioma secundario que es el castellano cuando van a la escuela. Pero hay algunas prácticas que se van perdiendo con el tiempo, las culturas se van modificando. Entonces hasta qué punto tomo de la otra cultura lo que realmente me sirve, esa es la cuestión”

En las tres referentes, el cambio aparece asociado a situaciones de contacto e imposición entre colectivos de pertenencia, y las motiva a reflexionar sobre la relación con aquellos que consideran más allá de sus grupos de referencia: los “no indígenas” (en el caso de Elizabet y Jachuka) y “los argentinos” (en el de Clementina). Estos contactos y relaciones de imposición, lejos de ser excepcionales, se expresan tanto en cuestiones cotidianas e instituciones (matrimonios, escolaridad, trámites, vecindad, relaciones con iglesias), como en vínculos políticos institucionales (discusiones legislativas, gestiones políticas, etc). Así, por un lado, la práctica política parece una dimensión particularmente propicia para pensar en los contactos, los cambios en sus grupos y en la forma de imaginar el futuro. Por otro, considerando las dimensiones cotidianas de las transformaciones, la cuestión de las reelaboraciones y cambios en la transmisión intergeneracional de saberes puede ser pensada en relación con la crianza de los/as hijos/as y, más generalmente, con conceptualizaciones acerca de la niñez y juventud.

Numerosos trabajos sobre la dinámica cultural e identitaria de los pueblos indígenas y migrantes identifican la necesidad de reflexionar sobre el lugar complejo donde se ubican los niños, niñas y jóvenes indígenas así como las segundas generaciones de migrantes, que estas referentes pueden percibir de modo privilegiado a partir de sus propias experiencias de vida. Consultada sobre cómo viven los/as jóvenes la cuestión de la transmisión cultural, Jachuka comentó:

“Yo veo a las adolescentes que van haciendo lo que cotidianamente van viendo en la comunidad. Yo digo que si los adultos no hacen esa práctica, obvio que los jóvenes la van a ir dejando. Yo eso discuto en las asambleas, porque los dirigentes se quejan, cuando yo participo en el opy de las reuniones... algunos dicen que los jóvenes no valoran nuestra cultura, que ya no quieren hacer esto... yo no soy ni vieja ni joven, pero yo creo que los chicos, los jóvenes, los adolescentes toman el ejemplo de lo que pasa adentro de las comunidades. Si los jóvenes no practican hoy, algo de responsabilidad debemos tener los adultos. Es todo un proceso”.

Clementina, por su parte, expresa la preocupación porque las tradiciones culturales de Bolivia “no se pierdan” y se transmitan a “los hijos que vienen de Bolivia, nacen allá y ya no saben dónde es”. Pero también es consciente de los problemas para asegurar la continuidad de las organizaciones entre las nuevas generaciones, asumiendo ese mandato:

“Me siento orgullosa, no tengo nada pero sé que ayude a mucha gente (...) Pero ahora no sé a quién voy a dejar la organización si me voy a Bolivia; yo luché tanto por esto, no quiero que se pierda (...), ¿quién va a continuar eso?”

En el caso de las asociaciones de migrantes, reflexiones de este tenor nos han llevado a preguntarnos acerca de cómo se pone en juego la transmisión de una forma de acción política a los/as jóvenes, donde se cruzan heterogéneas relaciones con el Estado, distintos saberes y experiencias políticas, proyectos colectivos que se articulan con proyectos personales. En tal sentido, no podemos ignorar distintos trabajos que registran múltiples formas de asociación y acción de los/as jóvenes en organizaciones donde la reivindicación identitaria es un tema relevante (Gavazzo, 2012), lo que permite matizar las percepciones que los/as adultos, en este caso Clementina, tienen sobre las discontinuidades en la transmisión de formas de acción política.

Si bien las continuidades y discontinuidades en la transmisión de saberes a las jóvenes generaciones se expresa en toda dimensión de la vida social, las referentes mencionan con especial énfasis una preocupación por la “*pérdida de la lengua*”. En el caso de Elizabet, aparece este tema en torno a sus propios hijos/as, como resultado del alejamiento de una comunidad y de un padre no indígena, pese a la voluntad explícita del progenitor de que sus hijos mantengan la lengua de su madre.

Por último, resulta significativo que aún con heterogeneidades, las tres mujeres expresan reiteradas inquietudes por lo escolar, que como vimos fue una institución central en la formación como referentes, pero que además se ha transformado en una dimensión muy relevante de las demandas políticas indígenas en pos de la transmisión cultural. Las tres referentes expresan preocupaciones por la inclusión educativa en términos de mayor igualdad, y especialmente por garantizar la presencia y permanencia en todos los niveles (con referencias específicas y enfáticas a la secundaria y las universidades). Con respecto a la resolución de estos problemas, las tres referentes hacen alusión a situaciones de vergüenza, incipientes desarrollos curriculares que se expresan especialmente en la limitada inclusión de la lengua indígena -“*por más que se hable de la EIB, en muchos lugares no existe*”, y plantean interrogantes sobre iniciativas tendientes a consolidar propuestas educativas diferenciadas. En vinculación con este último aspecto, entre las tres mujeres se observan matices: las referentes indígenas *qom* y *mbyá* encuentran un espacio relativo para encausar propuestas diferenciadas en las políticas de EIB (lo que no necesariamente implica que las propuestas de EIB aparezcan para ellas y sus pueblos como el único espacio legítimo y acabado para una educación diferenciada), mientras que Clementina, al tiempo que reitera su preocupación por la inclusión en las ofertas educativas comunes, explicita en forma menos clara sus propuestas autonómicas (la más cercana de las cuales la encontramos representada en la iniciativa que luego de varios años no ha podido concretarse, de crear una escuela boliviana en terrenos de la Colectividad Boliviana de Escobar).

Conclusiones

El objetivo principal de esta ponencia ha sido reconstruir analíticamente las trayectorias de tres mujeres que realizaron un recorrido poco frecuente y lograron convertirse en referentes. Centralmente, nos interesó analizar cómo se apropiaron de propuestas formativas escolares y extraescolares para construir una trayectoria de vida marcada por su afirmación identitaria y reivindicación de múltiples derechos.

El atravesamiento de las relaciones de género y las referencias de base étnico-nacionales en las trayectorias de las tres referentes ofrecen clivajes constitutivos comunes y también diferenciados. Esto hace que las referencias asumidas a lo largo del tiempo posean rasgos similares en ciertos aspectos y distintos en otros, donde puede adquirir predominancia una representación en términos genéricos o en términos étnicos, según el caso y el momento. Por otra parte, la herencia del liderazgo les permite a algunas de ellas aproximarse desde una perspectiva biográfica a los cambios generacionales en torno al papel de los referentes en las identificaciones étnicas y, especialmente, a las relaciones del colectivo con la sociedad no indígena y el Estado. Recordando las intervenciones de abuelos o padres, ponderan sus actividades y ven similitudes pero también diferencias, en términos de género y de generación.

Las tres referentes dan cuenta de los modos en que los liderazgos fueron cambiando, acompañándose a un contexto que también se modificaba, sobre todo en términos de la relación entre las comunidades indígenas y la sociedad no-indígena, pero también en términos de una alteridad externa definida, en contextos de migración, en términos nacionales. Los cambios generacionales tienen que ver, en parte, con las nuevas habilidades requeridas. Aquí resulta significativo señalar que la penetración de la acción estatal en los colectivos indígenas y migrantes latinoamericanos ha intensificado la importancia del manejo de la escritura y, de manera general, de conocimientos vinculados a las instituciones de gobierno (saber cómo “moverse” en organismos públicos). Por otro lado, los cambios generacionales también se vinculan con características que asumen las intervenciones de los/as referentes. En una mirada retrospectiva, ellas advierten que en el transcurso de tres generaciones el liderazgo político se transformó: pasaron de dedicarse prioritariamente a intervenir en problemas internos o entre las comunidades, a atender hoy en día aquellas dificultades externas, entendiendo por esa exterioridad el acceso a políticas públicas de salud, escuelas, tierras; es decir a la relación con el Estado. Como respondiendo a un debate implícito sobre qué implica formar parte hoy de una comunidad indígena (y en consecuencia, qué implican los liderazgos), estas funciones son entendidas como una ampliación de la intervención política de los/as referentes, acusando el impacto de estas penetraciones de la sociedad no indígena, en términos de liderazgos en colectivos subatnizados.

Referencias

- Artieda, T. y Liva, Y. (2010) “Situaciones de escritura entre los qom de misión San Francisco de Laishí (Territorio de Formosa, 1901-1916c.)”. En: XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. *Libro de resúmenes*, pp.140-141.
- Bartolomé, L. (1971) “Política y redes sociales en una comunidad urbana de indígenas Toba: un análisis de liderazgo y ‘brokerage’”. *Anuario Indigenista*, Vol. XXXI, México.
- Borton, L.; Enriz, N.; García Palacios, M. y Hecht, C. (2010): “Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje”. En: Hirsch, S. y A. Serrudo (comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires, Argentina. Novedades Educativas (pp. 197- 222).
- Carrasco, M. (1997): “El movimiento indígena anterior a la reforma constitucional y su organización en el Programa de Participación de Pueblos Indígenas”. II *Reunión Antropología del Mercosur*. Uruguay.
- Cragolino, E. (2006): “Trayectorias sociales y apropiación de la cultura escrita en un grupo de mujeres de Córdoba”. En: *VIII Congreso Argentino de Antropología Social*, Salta.
- Diez, M. L. (2011): “Biografías no autorizadas en el espacio escolar. Reflexiones en torno a ser migrante en la escuela”. En: Novaro, G. (comp.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- Enriz, N. (2011): *Jeroky Porã, Juegos Saberes y Experiencias infantiles Mbyá guaraní en Misiones*. Alemania, LINCOM Studies in Anthropology 14.

- García Palacios, M. (2012): *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado en Antropología, UBA.
- García Palacios, M. y Hecht, A. C. (2012) “El entramado de espacios educativos. Posibles aportes de la incorporación de relatos de vida en la etnografía”. *2º Seminario de Antropología y Educación*. Rosario.
- Gavazzo, N. (2012) *Hijos de bolivianos y paraguayos en el área metropolitana de Buenos Aires. Identificaciones y participación entre la discriminación y el reconocimiento*. Tesis Doctoral, UBA.
- Gómez, M. (2008): “Rivalidades, conflictos y cooperación entre las mujeres tobas del oeste de Formosa (Argentina). Un diálogo con los estudios de mujeres”. En *Boletín de Antropología*, Universidad de Antioquia, Vol. 22, N.º 39, pp. 82-111.
- Gordillo, G. (2006): *En el Gran Chaco. Antropología e Historias*. Prometeo, Buenos Aires.
- Gorosito, A. M. (2005): “Liderazgos guaraníes. Breve revisión histórica y nuevas notas sobre la cuestión”. *Actas de la VI Reunión de Antropología del Mercosur*, Montevideo, Uruguay.
- Hecht, A. C. (2014) “Escolarización de hablantes de toba/qom: cruces entre políticas, estadísticas y trayectorias escolares”. En: *Papeles de Trabajo* N° 27: 103-127.
- Lave, J. y Wenger, E. (2007): *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Moore, H. (1999): *Antropología y feminismo*. Ed. Cátedra, 1999, Valencia.
- Nicoletti, M. A. (2008). *Indígenas y misioneros en la patagonia. Huellas de los salesianos en la cultura y religiosidad de los pueblos originarios*. Ediciones Continente. Buenos Aires.
- Padawer, A. (2012): “'Por los hijos hay que seguir dándole para adelante, enseñarles': una narración biográfica sobre experiencias formativas en contextos rurales y sentidos de la escuela". En: Mena Barreto, M., *Diversidade: Culturas, Ruralidades, Migração, Formação e Integração social*. Porto Alegre: Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, pp. 27 - 54.
- Rockwell, E. (2007) “La dinámica cultural en la escuela”. Álvarez, A. (Comp.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2011): “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?”. En: Batallán, G. y M. R. Neufeld (Coords.) *Discusiones sobre Infancia y Adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Tamagno, L. (1992): “De indígenas, migrantes y ciudadanos: algunas reflexiones sobre gente indígena en el área metropolitana”. En Hidalgo, C. y L. Tamagno: *Etnicidad e Identidad*, Centro Editor de América Latina, Bs. As.
- Wilde, G. (2003): “Poderes del ritual y rituales del poder: un análisis de las celebraciones en los pueblos jesuíticos de Guaraníes”. *Revista Española de Antropología Americana* 33, 203-229.
- Woods, P. y Hammersley, M. (1995): “Introducción”. En Woods, P. y M. Hammersley (Comps.), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. España: Paidós, pp. 13-22.
- Wright, P. (2003) “Colonización del espacio, la palabra y el cuerpo en el Chaco argentino”. *Horizontes Antropológicos* 9 (19): 137-152.